

UNIVERSITÉ DE NANCY - FACULTÉ DES LETTRES

THÈSE

PRÉSENTÉE

à la Faculté des Lettres de l'Université de Nancy

POUR OBTENIR

le titre de Docteur de l'Université de Nancy
(Mention Lettres)

PAR

Cyrille CAMILOVITCH

THÈSE

Contribution à l'étude de l'Enfant (Méthodes et théories contemporaines)

soutenue le 1^{er} Mai 1936 devant la Commission d'examen

Président.....

MM. SOURIAU

Examineurs.... }

BLOCH

SIGNORET

NANCY

Imp. BAILLY et WETSTEIN, 6, rue Courbet

1936

UNIVERSITÉ DE NANCY - FACULTÉ DES LETTRES

THÈSE

PRÉSENTÉE

à la Faculté des Lettres de l'Université de Nancy

POUR OBTENIR

le titre de Docteur de l'Université de Nancy

(Mention Lettres)

PAR

Cyrille CAMILOVITCH

THÈSE

Contribution à l'étude de l'Enfant

(Méthodes et théories contemporaines)

soutenue le 1^{er} Mai 1936 devant la Commission d'examen

Président.....	MM. SOURIAU
Examineurs....	BLOCH
	SIGNORET

NANCY

Imp. BAILLY et WETTSTEIN, 6, rue Courbet

1936

UNIVERSITE DE NANCY — FACULTE DES LETTRES

DOYEN : M. LAURENT

ASSESSEUR : M. COLIN

DOYEN ET PROFESSEUR HONORAIRE : M. AUERBACH

PROFESSEURS HONORAIRES :

MM. DIEHL, LICHTENBERGER

PROFESSEURS :

MM. COLIN Langue et Littérature grecques.
LAURENT . Histoire ancienne.
REYHER .. Langues et Littérature anglaises.
BRAESCH . Histoire moderne et contemporaine.
BULARD .. Archéologie et Histoire de l'Art.
SOURIAU . Philosophie.
GAIN Histoire de l'Est de la France.
TIBAL Langue et Littérature allemandes.
(professeur sans chaire).

CHARGÉS DE COURS

MM. DIMOFF .. Langue et Littérature françaises.
FRERE Langue et Littérature latines.
BLACHE .. Géographie.

MAÎTRES DE CONFÉRENCES

MM. MICHEL ... Langue et Littérature allemandes.
BOUCHARD. Langue et Littérature françaises.
CRESSOT . Histoire des parlers lorrains.

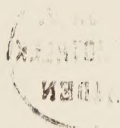
SECRÉTAIRE : M. BERTRAND



*A ma Mère Sultana,
mon amie de toujours dans la lutte.*

A la mémoire de mon Père.

*A Marguerite Schivenninger,
pour sa précieuse collaboration et sa
camaraderie si consciente et si fraternelle.*



*A toi, Camarade Avdéenko, pour ton livre :
« J'aime ». Il est aussi magnifique que la vie de
ton peuple, et comme El. Verlaekt dit : « il
présente le meilleur document pédologique
décrivant l'interaction du milieu social et de
l'enfant ». Ton livre vient appuyer le courant le
plus juste et le plus hardi dans l'histoire de la
philosophie et celle de la science de l'enfant.*

INTRODUCTION

Ce travail, si nous pouvons l'appeler ainsi, est destiné comme apport bibliographique et explicatif à une étude sur la psychologie du comportement de l'enfant macédonien, sous la direction de M. P. FAUCONNET, professeur à la Sorbonne.

Partant du milieu social concret, dans le sens le plus large du mot, nous avons souligné l'interaction de ce milieu et de l'enfant et essayé d'expliquer dialectiquement. Pour rendre objective notre étude en question, nous avons recouru à l'étude de plusieurs mouvements pédo-psychologiques modernes, qui, de leur côté, expliquent de leur manière la conduite de l'enfant, par l'influence du milieu social.



Digitized by the Internet Archive
in 2026

CHAPITRE I

LES DIFFERENTES THEORIES SUR LA PERIODISATION DE L'ENFANT

Avant tout, arrêtons-nous aux théories concernant la division de l'enfance en différentes périodes. Nous rencontrons plusieurs méthodes et procédés utilisés pour périodiser d'après des idées purement méthodologiques.

Quand il s'agit de la première enfance, de l'antiquité à nos jours, la grande majorité des psychologues sont d'accord ou presque. Voici comment on procédait chez les Romains :

Première enfance : de 1 à 7 ans ;

Deuxième enfance : de 7 à 14 ans ;

Troisième enfance : de 14 à 21 ans. (Les Romains divisaient la deuxième enfance en puberté et adolescence, ce que nous trouvons chez W. STERN, représentant de l'école psychologique allemande, ainsi que chez bien d'autres.)

C'est à propos de la deuxième et de la troisième

enfance que l'étude des phases de l'enfance devient complexe et nous rencontrons diverses conceptions des pédagogues : biologique, psychologique, pédologique, etc...

DIVISION ET COMPORTEMENT D'ENFANT

D'habitude, les pédagogues et psychologues biologistes prennent comme point de départ l'aspect anatomique et physiologique de l'enfant, d'où certaines contradictions des conceptions avec les autres pédopsychologues que nous verrons plus loin.

Une grande partie des pédagogues biologistes, dans leurs études sur la périodisation de l'enfance (surtout de la deuxième enfance) ont pour point de départ la naissance et le développement plus ou moins perfectionné des glandes sexuelles, d'où l'apparition des signes extérieurs correspondant à l'âge détermine, comme le développement du système pileux (Pubès).

D'après GRUNWALD (1) la première période va de 1 à 7 ans, période de jeux.

La deuxième, de 7 à 14 ans, période transitoire, passage du jeu au travail.

Et la troisième de 14 à 21 ans, période du travail social.

W. STERN (2) appartient à la même école (sociale-psychologique). Chez lui, la première période de 1 à 7 ans est la période de jeux, la deuxième, passage du jeu au travail, et la troisième 13-14 est la période de la formation de l'individu, de la « personnalité », grâce au contact avec le milieu social.

D'après TUMPLITZ (3) la première période va de 2-7, la deuxième de 8-14, et la troisième de 14-20 ans.

Nous constatons chez les pédagogues autrichiens un essai d'une méthode dualiste dans la périodisation. Pour Tumplitz le côté biologique a sa valeur, mais outre le développement corporel de l'enfant, sa vie a un autre but : préparer l'enfant pour la vie, lui mettre des armes dans les mains, par lesquelles il deviendra une personnalité complète et saura utiliser la vie (L'homme social).

Il est intéressant de signaler l'étude que fait Tumplitz sur les périodes transitoires (entre les périodes fixées) comme par exemple celle du passage de la première période à la seconde, avant 14 ans, qu'il appelle : « Trotzalter » (âge de défiance, âge ingrat.)

La Röntgentologie permet l'emploi d'une autre méthode, et donne des études très intéressantes en prenant comme critérium la formation osseuse, pour la périodisation de l'enfant.

De nombreux auteurs pédagogues recourent à la méthode dite planimétrique, qui a beaucoup de points communs avec la méthode précédente. Elle fonde sa division sur les degrés du développement anatomique général de l'enfant.

L'école russe attribue une assez grande valeur à cette dernière méthode et l'emploie très souvent (BLONSKY (4), ZAGOROWSKY (5), etc...), dans les recherches psycho-sociales-pédologiques.

Déjà DUMAS (6) en France, attirait l'attention sur l'importance du fonctionnement des glandes endocrines.

Des études plus approfondies ont donné naissance à toute une science médicale qui a pris le nom d' « Endocrinologie ».

Il est très difficile d'étudier le fonctionnement en détail des glandes internes, mais, bien que l'endocrinologie soit un « enfant nouveau-né de la médecine », les résultats qu'elle a déjà acquis et qu'elle promet justifient un certain optimisme scientifique.

Nous verrons dans notre étude, comme l'importance des glandes sexuelles est grande et surtout en ce qui concerne la deuxième enfance. Les récentes études nous montrent l'interdépendance et la corrélation de toutes les glandes internes.

Cette corrélation suppose un « concert » des glandes qui ont chacune leur fonction déterminée, tout en dépendant les unes des autres.

Le pédagogue allemand BIEDL (7) détermine d'après le fonctionnement des glandes internes et leur interdépendance, la périodisation suivante de la deuxième enfance :

1) Pubescenz; 2) Adolescenzen; 3) Maturität.

La première phase est caractérisée par le fort développement des glandes sexuelles et l'action non moindre de la thyroïde et de l'hypophyse. La maturité des glandes sexuelles, d'après Biedl, n'est qu'un phénomène accessoire. Elle est le résultat du fonctionnement de la glande thyroïde et de la préhypophyse aux dépens de l'activité du thymus.

La deuxième phase présente une lutte des glandes sexuelles contre les autres, pour prendre la prépon-

dérance (ici intervient le fonctionnement de l'hypophyse, ainsi que des capsules surrénales).

La troisième phase où les glandes sexuelles imposent à l'organisme le cachet des caractères sexuels secondaires dure jusqu'à la fin de la vie.

Signalons en quelques lignes la théorie de la périodisation de STARTZ (8) qui est intéressante en ce qu'elle ajoute une phase appelée « bisexuelle ». Il dit que pendant la deuxième période, le développement du garçon et de la fille, n'est pas le même (bisexualisme). Le stade de la maturité pour Startz commence vers 16 ans. (Sa méthode consiste dans les mensurations anthropométriques).

RENINGER (10). Par l'analyse des journaux des jeunes filles, Réninger remarque une phase négative vers l'âge de 11 et 13 ans, dont il sera question plus loin.

Il attire l'attention sur un fait remarquable : le développement enfantin (maturité sexuelle) dépend de la situation économique de la classe sociale à laquelle il appartient. Il constate justement que la phase appelée « négative » se manifeste plus tard chez les enfants appartenant à la classe socialement faible, d'où il s'ensuit que la période de la puberté est retardée chez ces derniers.

VECERKA (11) a fait de curieuses analyses de la conduite de l'adolescence, des relations entre les plus petits enfants, entre les plus grands, entre les élèves et les maîtres, etc. Elle a découvert des nuances très variées de manifestations d'ordre social et par là elle a pu donner la description de différentes

phases. Nous nous arrêterons plus loin sur les travaux de Vecerka.

PETERS (12) remarque deux phases principales dans la deuxième enfance : phase de « l'inclination aux passions » : « trieb-phase », phase des « intérêts enfantins : interesenphase. Il explique de façon très curieuse la conduite enfantine, dans ses actes d'ordre négatif : la révolte contre les adultes, le manque de respect à l'autorité, etc... Il place de tels actes dans la période de transition, entre la première et la deuxième phase, c'est-à-dire, pendant la période de « l'inclination aux passions », vers l'âge de 13-14 ans.

PETERS a fait des études très sérieuses sur la conduite de l'enfant, sur son développement physique et psychologique, d'où il a été conduit à faire une étude comparative des classes sociales auxquelles appartiennent les différents enfants.

Pour lui, la phase normale de l'adolescence se place entre 17 et 20 ans; mais, pour les enfants d'ouvriers, la phase de l'adolescence commence plus tard, mais finit plus tôt : « Un ouvrier de 14 ans est encore un enfant, mais à 18 ans il est déjà un adulte ».

Peters remarque que la première période, chez l'enfant des ouvriers, dure aussi longtemps que chez l'enfant des couches aisées, mais elle est toujours dépendante des conditions de la vie et souvent cette période, chez le premier, passe plus vite d'habitude qu'on ne l'attendrait normalement.

Constatant l'anomalie de ce changement prématuré, Peters en tire la conclusion qu' « il est nécessaire de fournir de meilleurs moyens matériels de

vie pour que la phase des « intérêts » s'écoule normalement pour les enfants ouvriers; parce que le travail professionnel et les difficultés matérielles de la vie terrorisent le passage normal de la première phase à la deuxième. »

Charlotte BÜHLER (13) s'occupant de la périodisation de l'enfance, surtout de la deuxième, nous donne un aspect curieux de la classification des phénomènes biologiques et psychologiques pendant différentes époques d'enfance. Sa méthode consiste dans l'analyse des « journaux d'élèves » (filles).

Buhler prend comme première période (de la deuxième enfance), la « phase négative » (la conduite négative).

D'après elle, le changement de la conduite enfantine est dû à l'action physiologique de l'organisme et à son accommodation difficile au milieu social qu'elle caractérise comme un reflexe biologique, négatif.

Elle nous explique par des raisons physiologiques la conduite générale de l'enfant, par exemple le manque d'ambition, ou la révolte, la non-application à l'école, la haine, le « chahut » dans la classe, etc... (« phase négative »). Pour les jeunes filles, cette période négative finit normalement à l'âge de 13 ans et 1 mois.

Buhler souligne en même temps comme élément caractéristique de cette phase négative la grande curiosité de l'adolescente future. Elle nous donne une statistique des crimes sexuels en Allemagne et veut prouver que les objets de ces crimes sont justement les enfants âgés de 13 ans).

A côté de la phase négative, Charlotte Buhler fait une étude sur la phase qui suit la phase négative, celle de la « *sympathie* ». En observant les filles, elle constate que cette phase commence vers la 13^e année, c'est-à-dire après la première menstruation. Elle la caractérise comme une période d'affection excessive, de camaraderie, d'amabilité, de sociabilité, etc... Elle nous donne une explication biologique (comparative) des jeux « d'amour » chez les animaux et les compare au flirt chez l'homme.

HETZER (14) a fait des études sur la périodisation de la deuxième enfance et ses divers aspects. Il a fait ses observations parmi les garçons et surtout les enfants des familles ouvrières et a montré leur conduite sociale pendant la période « négative ». Il distingue quatre sous-périodes pendant la phase négative :

1^o période de calme (accumulation de forces), 13.5-13.7;

2^o période de développement de la conscience de soi-même, 13.7 à 14.6;

3^o période (phase négative) : de 14 ans et 6 mois, 15 et 16 ans, période de la solidarité (sociabilité), après 15.1.

D'après Hetzer, la phase négative chez les garçons (14-16) présente les mêmes éléments et les mêmes troubles psychologiques que chez les filles.

A. Ferrier, dans les « Archives des Sciences de l'éducation » nous donne un tableau sur les étapes de l'évolution de l'enfance et de la jeunesse :

I. *Première enfance. Formation du Moi individuel.*

1. De 0 à 8 mois : instincts, solipsisme (Piaget).
2. De 8 mois à 18 mois : début de la marche, du langage; réceptivité télépathique.
3. De 18 mois à 3 ans : découverte du moi et de ses possibilités d'action.
4. De 3-4 ans : jeu, sociabilité. « Monologue collectif » (Piaget). « Jeu de fiction » (Charlotte Bühler, *Kindheid und Jugend*).
5. De 4-5 ans : les premiers « pourquoi ? » — « Jeu de construction » (Charlotte Bühler).
6. De 5-6 ans : Métaphysique. Animisme. Régres-sion causale infinie.

II. *Seconde enfance. Formation du Moi social.*

1. De 6-7 ans : Début de l'esprit de règle, loi.
2. De 7-8 ans : Goût d'imiter les autres à l'école. Crédulité.
3. De 8 à 9 ans : âge de la première division des rôles dans le sein du groupe ; étude individuelle sur la base du cadre reçu.
4. De 9-10 ans : âge du jeu en commun (Grecs); formation de groupes (amitié élective).
5. De 10-11 ans : âge de la loi hiérarchisée, règles (Romains).
6. Vers 11 ans : mysticisme dans le cadre de la religion d'autorité (communion catholique).

III. *Puberté. Adolescence.*

1. Après 11 ans : premières velléités d'individualisme.
2. Vers 12 ans : docilité; besoin d'un chef (père, meneur).
3. Vers 13-14 ans : individualisme farouche; désir de juger de tout soi-même ; anticonformisme ; période négative (Charlotte Bühler).
4. Vers 15-16 ans : intuition artistique et métaphysique ; talent de chef.
5. Vers 16 ans : intérêts psychologiques et sociaux: vision des hiérarchies de valeurs, mais encore, trop d'individualisme pour y participer.
6. Vers 17 ans : élans mystiques (communion protestante).

IV. *Jeunesse.*

1. Vers 18 ans : retour aux instincts « charnels » du jeune étudiant qui veut jouer à l' « homme ».
2. Vers 19 ans : goût des sociétés d'étudiants, loi, règle, « comment ».
3. Vers 20 ans : affirmation du moi dans la technique de l'art, les études — combativité (duels).
4. Vers 21-22 ans : amitiés amoureuses, art, inspiration, aspirations.
5. Vers 23-25 ans : sens civique, social, psychologique; normes de valeurs hiérarchisées.

6. Vers 26 ans : « conversion » religieuse définitive, sens des valeurs mystiques.

ZAGOROWSKY (15) (Voroneje) donne des observations remarquables. Disposant de vastes laboratoires expérimentaux et d'écoles modèles, il a pu procéder aux enquêtes, aux recherches et aux observations les plus profondes sur la conduite de l'enfant, et particulièrement sur la deuxième période.

Son travail consiste à mettre à l'essai les méthodes expérimentales : allemande, autrichienne, belge, américaine, française et à trouver leurs valeurs.

La période de la puberté est étudiée minutieusement. Toutes les études faites sur l'enfant à l'école sont complétées par des renseignements soit de la part de la famille, soit de la part des éducateurs spécialement chargés d'observer la conduite des enfants dans la rue, ou dans les clubs enfantins.

Toutes les remarques sur la conduite des enfants sont récapitulées tous les quinze jours au laboratoire et confrontées.

Enfin, tous ces documents sont soumis à une dernière étude concernant l'action du milieu sur la conduite de l'enfant, qui complète tout, et donne une conclusion objective.

Ceci permet de conclure que le comportement enfantin présente trois périodes remarquables (du négativisme).

1° La première phase du négativisme chez l'enfant de Voroneje se présente sous une forme aiguë et tou-

che aux moindres manifestations de la vie infantine. L'application de l'écolier est moindre (intérêt presque exclusif pour les questions sexuelles), changement brusque et total de la conduite dans l'espace de quelques semaines. Cette période se prête difficilement à l'observation.

2° Dans la deuxième phase (l'observation difficile) : c'est une sorte de négativisme potentiel qui se remarque avec netteté. Mais ici la conduite négative se limite à quelques points; elle n'est pas généralisée comme dans la première phase et elle est dépendante du milieu social qui entoure l'enfant et qui, de son côté, provoque de nombreux « actes négatifs » dans le comportement infantin.

3° Dans la troisième phase, le négativisme est évident : on observe une diminution considérable des aptitudes scolaires, en plus, la haine, la rupture avec le milieu, la désertion sociale sont facilement observables.

Mais, ce qui est curieux au point de vue pédologique, c'est le fait que remarque ZAGOROVSKY (16), que la grande partie des enfants d'ouvriers ne subissent pas cette phase négative : 11 sur 20 sont dans ce cas. (Un ouvrage spécial sur la conduite de l'adolescent est annoncé en 1929-30 par Zagorovsky).

Le pédagogue BLONSKY (17) emploie souvent la méthode biologique de KRETSCHMER (18) dans l'étude et la description de la vie de l'adolescent. Celle-ci est une étude clinique et médicale, par laquelle on arrive

à une classification de l'adolescence en deux types de conduite (tempérament) :

1° type cyclothymique ;

2° type schysothymique.

En un mot, la méthode de Kretschmer consiste dans un parallélisme entre la constitution physique de l'enfant et sa conduite, sa psychologie. Blonsky fait des remarques sur la méthode de Kretschmer et dit que les résultats auraient été meilleurs si Kretschmer n'avait pas fait abstraction de l'influence du milieu social sur l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE
POUR LA PERIODISATION DE L'ENFANCE

- 1° GRUNVALD. — *Pädagogische Psychologie*. — L. 1921.
2. W. STERN. — *Zur Psychologie der reifenden Jugend*. — Z. Päd. Ps. N° 1, 1927.
- 3° TUMPLITZ. — *Einführung in d. Jugendlichen*. B. I und 2, 1926. Reifejahre 1925.
4. BLONSKY. — *Pédologie*. Moscou 1925.
- 5° ZAGOROVSKY. — *Acta Universitatis Voronejiensis*. T. V°. 1929 (Voroneje).
- 6° DUMAS. — *Traité de Psychologie*. T. 2, 1923.
- 7° BIEDL. — *Zur Charakteristik der Pubertät*. Dans. Monastchoft, Für Kinderheinkunde. B.D. 31. 1926.
- 9° BLONSKY. — *Ib.*
- 10° REININGER. — *Über das soziale Verhalten in der Vopubertät*. Wiener Arbeiten zur päd. Psych. H. 2. 1925.
- 11° VECERKA. — *Das soziale Verhalten von Mädchen Während der Reifezeit*. Quellen und Studien zur Jugendkunde. H. 4. 1926.
- 12° PETERS. — *Einführung in das Seeleben des Jugendlichen*. 23. X. 1925.
- 13° BÜHLER. — *Das Seelenleben des Jugendlichen*. 4. Auf. 1927. — *Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit*. Zps. 100. 1926.
- 14° HETZER. — *Systematische Dauerbeobachtungen am Jugendlichen über den Verlauf der négativen Phase*. Zpäps n° 2. — *Der Einfluss der négativen Phase auf soziale Verhalten und literarische Production pubertierenden Mädchen*. Quellen und Stud zur Jugendkunde 4. 1926.
- 15° ZAGOROVSKY. — *Acta universitatis Voronejiensis*. Voronej
- 16° ZAGOROVSKY. — *Ib.*
- 17° BLONSKY. — *Ib.*
- 18° KRETSCHMER. — *Lebensalter und Umwelt in ihre Wirkung auf den Konstitutionstypus*. Z. ges. Neur. u. Psych. B. 101 1926.

CHAPITRE II



LES CONCEPTIONS BIOLOGIQUES PSYCHOLOGIQUES, REFLEXOLOGIQUES, etc... DANS L'ETUDE DE LA DEUXIEME ENFANCE



L'âge de la puberté et l'adolescence est étudié par les différentes écoles pédo-psychologiques modernes.

Premier Groupe. — D'abord par les écoles « biologiques » représentées par St-Hall avec sa théorie « biogénétique » et par K. Groos (1) : « la théorie des instincts », Berfeld (2), Jones (3), Charlotte Bühler (4), peuvent être classés dans ce premier courant avec la réserve dont il sera question plus loin.

Deuxième Groupe. — La théorie « psychologique », opposée à celle-ci est représentée par Hoffmann (5), Sprangler (6), etc...

(Ce premier et ce deuxième groupe renferment plusieurs variations biologiques; par là, un troisième et

quatrième groupes viennent compléter ces deux premiers et en sont, en quelque sorte, la synthèse.)

Troisième Groupe. — Il est représenté par Pavlow (7) et Bechterieff, « la science de la conduite », appelée la psychologie « objective ». (Voir Jannet en France).

Quatrième Groupe. — Plus récente encore est la conception dialectique de la pédo-psychologie. Elle utilise les données de la psychologie appelée objective ainsi que la psychologie dite expérimentale.

Une analyse de toutes ces conceptions s'impose :

1° La théorie bio-génétique de St-Hall (8) considère la vie individuelle comme un passage d'un stade à l'autre, suivant des lois nécessaires, comme on admet que c'est le cas pour toute l'espèce humaine.

L'enfant est une réplique des instincts et des sensations formées pendant les longues périodes du développement de l'humanité. L'adolescent imite d'abord dans ses actions l'homme barbare, l'indiscipliné ; ensuite il imite la vie de l'individu subordonnée à la commune primitive ; enfin, l'adolescent répète les sentiments héroïques des peuples de l'antiquité, grecs, romains, etc...

D'après quelques pédologues récents: Zalkind (9) et Kornilov (10), la théorie bio-génétique est inapplicable à l'étude de l'enfance, surtout celle de l'enfance scolaire (deuxième enfance), qui nous intéresse particulièrement.

D'après Zalkind, il est vrai que l'ancienne expérience de l'humanité existe sous forme de réflexes dans le fond biologique de l'humanité actuelle; mais les expériences biologiques nouvelles influent encore plus par le changement rapide du milieu extérieur, c'est-à-dire du milieu social, et refoulent de plus en plus le *vieux fond*, c'est-à-dire l'expérience ancienne. Il rejette donc à l'arrière-plan cette conception bio-génétique comme inapplicable et souvent nuisible à l'homme dans les conditions actuelles. Plus on trouve chez l'enfant d'expériences nouvelles (plus il est âgé), moins nous avons le droit d'admettre un parallélisme entre le développement de l'enfant, et l'histoire de la race humaine, c'est-à-dire la bio-génèse.

Le côté biologique seul ne suffit pas pour une étude objective de la deuxième enfance (puberté et adolescence).

La théorie bio-génétique de l'âge de l'adolescent, de Karl Groos (11) a pour point de départ ce fait : « L'homme propriétaire d'un grand nombre d'instincts ». Pour Karl Groos, il existe trois éléments essentiels dans la vie : les instincts, les habitudes, et la volonté.

L'enfant traverse le premier stade : instinctif ; l'adolescent la phase de l'habitude et, plus tard, vient le stade de la volonté (conscience du but). Mais à côté des instincts principaux, il existe des « instincts cachés », qui, d'après Groos, déterminent la vie consciente psychologique chez l'adolescent.

Voici les autres instincts principaux qui se manifestent pendant la période d'adolescence: 1° sexuel

(instinct de rapprochement); 2° l'instinct de répugnance (contraire au premier) et qui comporte la haine, les disputes, l'apathie, l'indifférence envers le sexe opposé, la solitude, la fierté, les vices et autres inclinations qui doivent remplacer la réalité absente: « anthétique des passions »; 3° l'instinct de plaire (pour les jeunes filles) et l'instinct de la force chez le garçon; 4° l'instinct combatif (opposition, contradiction, rivalité), ou des actes contre l'ordre social (syndicalisme, l'autoorganisation, etc...) que nous retrouverons chez W. Stern (12) dans son étude de la psychologie évolutionniste et révolutionnaire des types d'élèves.

C'est en passant par les biologistes comme St-Hall et K. Groos, que nous arrivons à la conception, qui amène quelques biologistes dans le domaine de la psychanalyse et qui forme le point de départ du monisme freudien (13).

Sans nous arrêter très longtemps à ce courant pédologique très à la mode, nous analyserons les phases de l'enfance d'après quelques disciples de Freud.

Jones (14) et Bernfeld (15) comme leur maître, prennent l'instinct sexuel comme point de départ. « Depuis le commencement jusqu'à la fin de la vie, l'homme est lié à cet instinct. » (La formule Freudienne très connue).

Jones divise la vie de l'enfant en trois périodes : 1° jusqu'à 5 ans; 2° de 5 à 12 ans; 3° de 12 à 16 ans (l'adolescence).

La première période est caractéristique par les éléments suivants : 1° autoérotisme; 2° la phase sadi-

coanale, narcissisme et la phase homosexuelle ;
3° phase hétérosexuelle.

La deuxième période représente la phase transitoire. Ceci est pour E. Jones une preuve du grand effort nécessaire à l'homme pour s'adapter au milieu vital social.

La troisième est la phase qui passe de l'autoérotisme jusqu'à la phase hétéro-sexuelle.

Chez Bernfeld (15), nous trouvons une explication analogue de la vie et des phases par lesquelles passe l'enfant. Il souligne les différentes formes d'autoérotisme, mais ce qui nous intéresse chez lui, c'est l'étude de la « *sublimation* » sexuelle.

Il se donne pour tâche de prouver la possibilité d'expliquer par la « sublimation » (explication freudienne), la conduite de l'adolescent en général. Il est d'accord avec son maître (Freud), par l'explication sexuelle de toutes ces relations de l'enfant-adolescent, dans le milieu social. L'école russe lui donne le nom de « psychanalyste orthodoxe. »

(Les réflexologistes démontrent que la théorie freudienne se trouve en contradiction avec les lois de la physiologie.)

A côté des biologistes, se range ici aussi, la figure extrêmement intéressante au point de vue pédo-psychologique de Charlotte Bühler (16).

C. Bühler manifeste une tendance biologique très nette en ce qui concerne la conduite de l'enfance et surtout de l'adolescence. Elle place au centre du développement de l'adolescent, la formule freudienne qui a comme conséquence le désir d'union : « l'attraction

d'un individu, d'un sexe vers l'autre ». Elle ajoute, à côté de cette formule sexuelle de la conduite enfantine, les normes culturelles de la maturation qui se « compliquent ». Ceci, d'après elle, est la manifestation sociale : l'entrée dans la vie professionnelle, et par là, le grand problème se pose devant l'adolescent : chercher des ressources pour la vie, trouver sa place dans la hiérarchie sociale, etc... tout cela complique la maturité sexuelle.

Hoffmann (17). Sa théorie conserve de nombreux éléments de l'ancienne théorie associative de la psychologie. « Les tendances de la conscience donnent leur continuité à la vie physique, dont la forme élémentaire consciente est représentée par les actes de la volonté.

Hoffmann donne le nom de « résonnance psychologique » au rythme de développement de l'individu dans son accord avec le rythme de la société culturelle dans laquelle il vit. Voilà le problème de la vie pour Hoffmann.

En opposition avec ceci, l'auteur donne le nom de « dissonance » au cas où la conduite de l'adolescent est opposée au rythme de la société. Ici, il s'agit de la conduite de l'adolescence pendant la période des crises neuropsychiques, comme c'est le cas pendant le développement sexuel de l'enfant (période de la puberté).

Malgré le « psychologisme » d'Hoffmann, sa théorie présente un grand intérêt pour l'étude de la conduite de l'enfant dans la société et surtout de celle de la deuxième période, expliquée par un parallèle

lisme psychologique que l'auteur établit entre la première période de l'adolescence et la troisième, c'est-à-dire dans leur mutation. Par là, les conséquences de cette mutation qui nous donne un type spécial d'enfant « maladroit », « méchant », « effronté », en un mot l'enfant aux réactions instables et inattendues.

Un autre psychologue, dont les tendances sont celles de psychologues « purs » est Sprangler (6), appelé « psychologue de l'âme », qui traite la psychologie comme une science de l'esprit. D'autre part, il est considéré comme un représentant de l'école « psychologique-sociale » pour des raisons que nous verrons plus loin.

Sprangler nie la valeur de la biologie dans l'étude de la deuxième enfance, par rapport à laquelle l'adolescence représente un stade de la vie dans lequel l'homme ne vit que pour son adaptation à une culture donnée. Pour Sprangler, la vie de l'adolescent présente non seulement une phase de développement intermédiaire entre l'enfance au point de vue physiologique et l'âge adulte au point de vue psychologique, mais aussi une époque de la vie intermédiaire entre une structure, en voie de formation au point de vue psychique et une structure achevée, celle de l'adulte.

Sprangler détermine ainsi les périodes caractéristiques fondamentales de l'adolescent :

- 1° la découverte de soi-même, du « moi » ;
- 2° l'apparition générale d'un plan de vie ;

3° l'adaptation à un certain idéal (conception) de la vie.

Sprangler est finaliste. Pour lui, la culture individuelle est le but de la vie. A cause de cette attitude envers l'adolescence on l'appelle « l'idéalisateur de l'adolescence ». Et, ce qui est très curieux chez Sprangler, c'est qu'il nie jusqu'au bout la portée de l'instinct sexuel et souligne que pendant l'époque où celui-ci intervient, cette intervention est d'ordre purement biologique, donc sans grande portée, et ne trouble en aucune façon la vie consciente de l'adolescent, comme les freudistes le disent.

L'étroitesse des conceptions dans le domaine de la psychologie infantine (et surtout de la deuxième enfance), posait la nécessité du révisionisme. Les défauts des conceptions purement psychologiques ou biologiques, ont donné naissance à une troisième théorie: le « dualisme ». Cette théorie s'est développée en Allemagne; W. Stern (19) en est le représentant. Stern essaye d'unir la conception biologique et la conception de la psychologie pour faire apparaître la « personnalité » (d'où l'origine de sa philosophie du personnalisme »). C'est l'unité de cette « personnalité » qui, d'après Stern, doit être étudiée comme un complexe.

Pour cela, l'adolescent est l'union de deux éléments indivisibles : biologique et social-psychologique (social-culturel), c'est-à-dire que son développement physico-biologique se différencie grâce à la culture.

C'est à ce propos que Stern fait intervenir sa théorie concernant « les jeux sérieux ».

A côté de la théorie de W. Stern, existe celle de Tumplitz (20) pour qui la période de l'adolescence est un stade du développement et de la manifestation de la personnalité psycho-physique; de la formation du caractère, pendant laquelle le jeune homme arrive à unir les « deux champs sans bornes » : le monde des passions et le monde des jugements de valeur dans sa personnalité. A cela contribuent deux facteurs : l'hérédité et le milieu, auxquels il faut ajouter l'auto-éducation.

D'où sa conclusion :

1° Nier la valeur de la biologie dans l'étude de l'enfant (l'adolescence) a le défaut de nous mener à une conclusion étroite et incômplète.

2° A côté des fonctions biologiques de la personnalité, il faut souligner le fait que le milieu social est un facteur d'une importance primordiale dans l'étude de l'adolescence.

C'est justement sur ce point que l'école pédologique russe, Zagorovsky (21) par exemple, souligne que la seule réalité dans notre vie est la réalité sociale.

De là suit que la réalité pédagogique est une réalité sociale et que, pour un pédagogue, il est indispensable de connaître le côté biologique aussi bien que le côté social, car c'est en contact constant avec le milieu social réel que l'adolescent agit. (Toutes les formes de la conduite de l'adolescent sont déterminées par le milieu vital réel).

Les expériences de la réflexologie (Pavlow) ont rendu de grands services à la pédagogie et à la pédologie en général. Partant de la constatation qu'il est possible de former des réflexes conditionnels, elle donne un moyen de choisir un matériel (des stimulants extérieurs) capable d'agir sur la formation psychologique de l'enfant. L'écorce cérébrale est le point de départ pour l'école de Pavlow et Bechtereff, vu sa grande capacité et comme source de l'élasticité de l'organisme en général.

Ici, la réflexologie tient compte du fait qu'à côté du fond biologique existant, un milieu réel surgit, qui, de son côté, diminue ou augmente l'activité biologique ou la neutralise.

C'est en s'appuyant sur la réflexologie, que Froloff (23) a fait plusieurs études concernant la conduite de l'adolescence et a composé un ouvrage spécial sur l'éducation sexuelle.

Par des études cliniques, Froloff arrive à déterminer l'origine sociale de nombreux cas pathologiques, c'est-à-dire dûs à l'influence irrationnelle du milieu social sur l'écorce cérébrale. Par là, une série d'expériences cliniques qui prouvent que le « vieux biofond » résiste peu à l'influence du milieu extérieur, et que, non seulement cette influence peut produire des dégénérescences monstrueuses de quelques organes du système nerveux, mais qu'elle peut même agir sur toutes les fonctions d'organisme.

C'est là un point de départ pour quelques pédologues russes. Ces faits permettent de dire que, si le milieu a une telle influence et si les cas que nous citons de

la formation de réflexes conditionnels pathologiques sont une vérité scientifique, nous avons tous le droit de conclure : « Tout ce qui est inné (héréditaire) est en même temps susceptible de rééducation. » (Froloff).

Zalkind (24) aussi, dans son étude sur les problèmes de la conduite de l'adolescence et le milieu social, note qu'il a pu observer dans le domaine de la pathologie humaine une remarquable bio-élasticité de l'organisme due à la modification brusque du milieu extérieur, qui va du changement dans le domaine psychologique (de l'action conditionnelle réflexive) au sens étroit du mot, au domaine des réactions sommatiques et de la formogénèse.

Cela correspond à un changement analogue qui touche non seulement l'individu, mais qui influe énormément sur l'espèce toute entière, ce qui nous amène à la théorie de l'hérédité des caractères acquis (Kamenner (25)).

Zalkind éprouve une confiance illimitée dans la réflexologie et dit que la science contemporaine de la réflexologie fondée sur une base scientifique et sur la tendance dialectique de la compréhension de la conduite de l'homme, ouvre un large champ à la possibilité de façonner l'individu (personnalité), découvre les bases réelles de la corrélation entre l'individu et la société et indique aux pédagogues tout ce qui est nécessaire à l'enfant pour son développement.

BIBLIOGRAPHIE
POUR L'ETUDE DE LA DEUXIEME ENFANCE

- 1° K. GROOS. — *Das Seelenleben des Kindes*. 3 Auf. 1911.
- 2° BERNFELD. — *Die heutige Psychologie der Pubertät*. 1927.
- 3° JONES. — Some Problems of Adolescence. Br. Journ. Of. Psych. XIII. I. 1922-23.
- 4° BÜHLER. — *Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit*. Zps. 100. 1926.
- 5° HOFFMANN. — *Die Reifezeit*. 2 Auf. 1926. L.
- 6° SPRANGLER. — *Psychologie des Jugendalters*. 6 Auf. 1926.
- 7° PAVLOW et BECHTERIEFF. — *La Réflexologie*.
- 8° ST-HALL. — *Adolescence*. 1905. T. I. Instincts et sens dans l'âge d'adolescence (en russe) 1919.
- 9° ZALKIND. — *Pédologie*. Moscou. 1927.
- 10° KORNILOFF. — *Rintgentologie*. M. 1925.
- 11° GROOS (Karl). — *Zur Psychologie der Reifezeit*. — *Internat. Monatshefte*. 1912.
- 12° STERN (W.). — *Das Seelenbild der reifende Jugend*. — *Anfänge der Reifezeit*. 1925. Iena.
- 13° FREUD. — *Psychanalyse et la science du caractère* (en russe). 1923. M.
- 14° JONES. — *Ib.*
- 15° BERNFELD. — *Ib.*
- 16° BÜHLER. — *Das Seelenleben des Jugendlichen*. 4 Auf. 1927. — *Gibts es Fälle in denen lügen muss*. Wiener Arb. z. Päd Ps. I. 1924.
- 17° HOFFMAN. — *Ib.* 2° édition, 1926.
- 19° STERN (W.). — *Ib.*
- 20° TUMPLITZ. — *D'après W. Stern*. *Ib.*
- 21° ZAGOROVSKY. — A.U. Voronej. 1929.
- 23° FROLOFF. — *Etudes réflexologiques*. — M. 1925.
- 24° ZALKIND. — *Articles sur la jeunesse soviétique*, dans *l'Isvestia*, organe off. des Soviets, Moscou, 1927.
- 25° KAMERER. — *D'après Ivanoff, Voronej* (A.U.T.V°).

CHAPITRE III

LES DIFFERENTS COURANTS PEDO-PSYCHOLOGIQUES ET LE PROBLEME DU RAPPORT ENTRE L'ENFANT ET LE MILIEU SOCIAL

L'influence du milieu sur le développement de l'enfant nous pose un triple problème : psychologique, pédagogique, social. Il convient tout d'abord d'analyser ce milieu. Généralement on en distingue deux sortes : le milieu passif, la nature, et le milieu actif, la société.

Ainsi W. Hellpach (1) distingue le milieu social « actif » et le milieu « inactif ». Le premier englobe une grande partie des stimulants d'ordre social, qui déterminent la conduite de l'individu dans la société. Il insiste surtout dans sa théorie sur le côté inactif du milieu, c'est-à-dire la nature. C'est là l'origine de sa psychologie, qu'il appelle « géopsycholo-

gique » où le milieu géographique : climat, etc..., joue le rôle essentiel.

L'auteur s'efforce de délimiter l'influence naturelle par rapport à toute autre influence psychologique ou sociale. Le climat, le soleil, l'air, la contrée, etc..., tout cela conduit l'auteur à faire une distinction entre la conduite de l'enfant dans diverses contrées géographiques données et à faire des comparaisons psychologiques entre les différents types, en liaison avec ce milieu. Par exemple, l'enfant qui habite les montagnes, l'enfant qui vit près de la mer, l'enfant de la plaine, etc., ont des conduites différentes, déterminées par l'influence des conditions géographiques, c'est-à-dire par la nature même.

Voici les types psychologiques qu'établit Hellpach :

a) *L'enfant de la montagne* présente un fort développement de l'appareil musculaire. Parce que la nature exige de lui une dépense d'énergie constante pour la conquérir. La lutte entre l'homme et la nature donne au montagnard son caractère ferme, parfois brutal.

b) *L'enfant de la mer*. La lutte avec la mer donne aussi un type endurci, mais calme (silencieux), teinté en outre de superstition.

c) *L'enfant de la plaine*, qui n'est pas sous la dépendance étroite de la nature, comme les deux premiers, passe sa vie dans le calme et sans avoir à lutter pour son existence matérielle. La nature, riche par elle-même, ne demande pas à l'enfant de grands efforts

pour la conquérir et pour subvenir à ses besoins. Et voilà, d'après Hellpach, l'origine d'un type ayant une conduite et une psychologie propre : l'enfant est vif, bavarde, il est plus approchable que l'enfant de la montagne. Il est en contact avec plus de monde, avec plus de phénomènes sociaux dans la vie, mais il reste relativement indolent et superficiel. Les choses si diverses qui l'entourent et l'absorbent ne lui laissent pas le temps de réfléchir et de se les assimiler profondément.

En outre, prenant pour base le climat, Hellpach distingue :

1° *le type du Nord* : sérieux, réfléchi, souvent mélancolique, etc...

2° *le type du Midi* : est d'un caractère vif et, ce qui est le plus caractéristique, il est presque incapable d'efforts, malgré sa vivacité.

W. Peters (3), dans son travail sur l'hérédité psychologique, montre l'influence du « large milieu », son action sur les masses humaines et l'influence du milieu « proche » (« du radius étroit ») sur les individus pris isolément, ce qui pose une question, celle de savoir si l'enfant (comme personnalité biologique et psychologique) n'apporte pas lui-même un changement dans ce milieu, tout en créant le système de ses propres réactions. Cette action réciproque est certaine et nous la verrons plus loin.

Prenons d'abord l'étude de la première catégorie de milieu social, la famille.

Il est difficile de parler de la famille en général,

étant donné que son aspect d'aujourd'hui est extrêmement varié et dépend de nombreux facteurs économiques et sociaux.

Généralement, quand on parle de la famille, on entend par là un cercle social composé de la mère, du père, des frères et sœurs. Ceci représente la famille normale.

Dans cette cellule, l'enfant a une situation déterminée par son âge. Sa psychologie est fonction de son âge et du nombre des membres de la famille et de la condition matérielle de la famille qui, au fond, détermine toutes les relations entre les différents membres de cette cellule sociale.

Dans les cas normaux, l'enfant se développe suivant une marche normale. Mais il en est autrement avec l'enfant membre d'une famille incomplète, par exemple, l'enfant orphelin.

La question que Peters soulève ici est d'une haute importance. Et là encore, selon qu'il est orphelin de mère ou de père, l'enfant a une conduite différente. Les statistiques spécialement établies dans différents pays d'Europe, après la guerre de 1914-18, nous donnent les chiffres suivants, pour un nombre déterminé d'enfants :

Pour l'Allemagne: 5,1 % *des enfants* « orphelins complets », 11,2 % *sans mère*, 20,3 % *sans père*. Ces chiffres nous montrent le grand pourcentage d'enfants orphelins de père (cause : la guerre), en même temps que l'intérêt social et pédagogique d'une étude de l'enfant dans les différents types familiaux (Busemann) (4).

Heim (5) a trouvé que sur 250 voleurs incorrigibles,

20 % étaient devenus orphelins complets de 6 à 10 ans ; 7,6 % et 11,6 % étaient devenus orphelins ou demi-orphelins de 10 à 14 ans.

Zagorovsky (6) nous donne un ouvrage intéressant au point de vue paralléliste (dans la *Pédagogie Pratique* n° 2 1929), sur la structure de la famille et la conduite de l'enfant-écolier approuvant Heim.

Le Docteur Ossipova (7) donne quelques chiffres sur les enfants mentalement non développés parmi les orphelins de différentes catégories, d'où il résulte que l'absence de la mère nuit énormément au développement de l'enfant.

La raison de tout cela est que, dans la famille, la mère est la personne qui influe de la façon la plus directe sur la conduite de l'enfant.

Voyons maintenant l'influence de la composition de la famille sur l'enfant. L'Institut pédologique de Voroneje (U.R.S.S.), par la méthode des tests (dans l'école du premier degré de Voroneje donne les chiffres suivants :

Nomb. des enfants dans la famille:	1	2	3-5	5-7
Aptitudes scolaires (capacités) ...	1	0.94	0.92	0.76

Le savant allemand Schlesinger (8) en parlant de la mortalité infantine (en liaison avec le nombre des membres de la famille), nous donne les chiffres suivants :

Dans la famille de 5-6 enfants, meurt toujours le 4°.

Dans la famille de 6-7 enfants, meurt toujours le 3°.

Dans la famille de 8-10 enfants, meurt 2/5 du nombre en bas âge.

Ici les chiffres correspondent à la difficulté d'élever plusieurs enfants dans les conditions matérielles de la vie économique d'aujourd'hui, ainsi qu'à des causes d'ordre biologique.

Voyons la conduite de l'enfant unique. D'habitude, la famille avec un seul enfant se rencontre surtout dans la classe bourgeoise, chez les intellectuels, et souvent dans la petite bourgeoisie.

D'après Droumont (9) l'enfant unique présente très souvent des signes de précocité au point de vue mental. Par contre, il reste relativement chétif physiquement.

Neter (10) remarque aussi parmi les enfants uniques des cas maladifs et nerveux. Il a constaté un grand pourcentage de suicide parmi les enfants uniques. « A cause du manque de frères et sœurs, l'enfant est privé d'un élément éducatif spontané, que seuls de grands efforts d'éducation peuvent remplacer. »

Neter souligne que l'enfant unique, depuis sa naissance jusqu'à la fin de ses études, se sent et se considère comme la seule personne à qui appartiennent toutes les choses qui l'entourent. « Il ne lui viendrait pas à l'idée de partager avec quelqu'un sa pomme, ni son petit pain beurré, ni ses jouets. »

L'amour excessif dont les parents l'entourent produit souvent chez l'enfant une étroitesse de vues, un grand égoïsme et un affaiblissement de sa volonté. Zigler (d'après Neter) dit que « deux personnes (la

mère et le père) sont trop pour un seul enfant. » Neter pose la question suivante :

—« Quel est le danger le plus grand pour l'enfant ? Est-ce le danger d'une épidémie à l'école ; ou bien le danger que présente le manque d'éducation collective ? » De son avis, le plus dangereux est ce dernier.

D'après Zagorovsky (11) l'enfant unique russe, qui appartient aux intellectuels et fonctionnaires, présente des aptitudes scolaires relativement supérieures à celles des autres enfants.

Mais ce qui oppose l'école russe à la théorie de Neter, c'est que grâce à l'influence de l'école polytechnique (de même qu'à celle des autres organismes post-scolaires) l'enfant unique peut acquérir les habitudes sociales qui pourraient lui manquer dans d'autres pays.

Adler (12) dit que le rôle de la famille est tellement grand, qu'elle détermine toute la conduite de l'individu pour son existence entière. L'enfant peut devenir peureux ou courageux, tout dépend de ses relations avec ses parents, ses frères, ses sœurs. Les anormaux, les types anti-sociaux, les criminels, sont les produits d'un milieu particulièrement défavorable (économiquement et politiquement), donc de l'influence néfaste subie par l'individu pendant sa jeunesse.

Toutes les réactions sociales chez l'enfant dépendent de l'influence du milieu le plus proche, c'est-à-dire la famille.

D'après Adler, le régulateur essentiel de la conduite de l'enfant est l'idée de la « non-suffisance » : « moi petit », « moi faible », « moi sans aide », dont la réac-

tion normale est: « je dois être grand », « je dois être fort et indépendant », etc..., dont l'idée de l'effort pour s'en libérer.

Il est à remarquer que, pour Adler, toute la vie consciente de l'enfant est le produit de cette interaction du milieu et de l'enfant. Il nie catégoriquement l'hérédité intellectuelle et l'existence de capacités innées : « La personnalité se forme sous l'influence exclusive du milieu. »

Pour A. Adler (12), le psychanalyste autrichien très apprécié en Allemagne et en Autriche, « tout ce qui est psychologique n'est qu'un effort de la part de l'individu pour arriver à son but. » (Ici la tendance finaliste d'Adler est évidente). Il accorde une portée absolue aux relations entre les hommes, et les considère comme facteurs essentiels du développement de l'individu. Nous rencontrons ici le complexe de « non suffisance » (« complexe d'infériorité ») dont nous avons parlé, qui est le produit de cette rencontre de l'individu et du milieu social.

Buzemann (13) étudie une question très importante, soulevée dernièrement par les pédagogues allemands, et appliquée par quelques médecins russes (D^r Ossipova) (14) : celle de la situation économique et sociale de la famille et de son influence sur l'enfant au point de vue intellectuel, moral et physique.

Plusieurs études montrent que les enfants de la classe prolétarienne sont d'un développement mental relativement retardé, d'où les aptitudes scolaires dépendent étroitement de la situation économique de la famille.

La Faculté pédagogique de Voroneje donne une documentation qui prouve que les enfants les plus faibles dans leurs aptitudes sont ceux de parents invalides, déclassés.

Buzemann (Id.) constate que la diminution des salaires a une répercussion sur les faits suivants :

l'augmentation du nombre des accouchements difficiles et des mort-nés ;

la durée des maladies dans les familles ;

la mortalité infantine ;

le nombre des cas d'accidents dans l'enfance ;

les aveugles, sourds-muets, sourds, etc... ;

le rachitisme et la tuberculose ;

les maladies infectieuses ;

l'idiotisme et autres prédispositions pathologiques.

D'après une statistique (toujours par Buzemann), la mortalité augmente suivant le milieu. Et dans le quartier du « Tiergarten » (habité par les riches) elle est de 5,3 % ; tandis que pendant la même période, la statistique de la mortalité d'un quartier ouvrier donne des chiffres qui s'élèvent à 42 % (quartier Vedding, Berlin).



BIBLIOGRAPHIE

POUR LES DIFFERENTS COURANTS PEDO-PSYCHOLOGIQUES ET LE PROBLEME DU RAPPORT ENTRE L'ENFANT ET LE MILIEU SOCIAL.

- 1° HELLPACH. — *Geopschische Erscheinunhen*. 1923.
- 3° PETERS. — *Die Vererbung geist Eigenschaften und die psychische Konstitution*. 1925. Iena.
- 4° BUSEMANN. — *Die Jugend imeigenen Urteil*. 1926.
- 5° HEIM. — *D'après Zagrorovsky* (A. nuiv. Voronej).
- 6° ZAGOROVSKY. — *Pédagogie pratique* (en russe). 1928.
- 7° D^r OSSIPOVA. — *Question pédologique*. 1927. M.
- 8° SCHLESINGER. — *Die Kinder der Kinderreichen Familien*. Arch. F. Kinderheidkunde. 73. 1923. Iena.
- 9° DROUMON. — *Introduction à l'étude de l'enfant* (en russe). M. 1910.
- 10° NETER. — *Das einzige Kind*. 1925. I.
- 11° ZAGOROVSKY. — Dans A.U. Voroneje. 1929.
- 12° ADLER A. — *Traité de psychologie individuelle*. W.
- 13° BUSEMANN. — *Humanismus und Jugendpsychologie*. Zpä, Ps. 1925. 2.
- 14° ZAGOROVSKY. — *Ensemble sur la pédologie moderne*. 1929. Voroneje.
- 15° BUZEMANN. — Dans la *Pédagogie Prolétarienne*. 1925. Paris.

CHAPITRE IV

L'ORIGINE ET L'APPLICATION DE LA METHODE PEDOLOGIQUE DIALECTIQUE DANS L'ETUDE DE L'ENFANCE

Une conception nouvelle de l'enfant est apparue depuis la guerre de 1914, bien que le nom existât déjà avant cette date : c'est la pédologie, branche de la science de l'éducation, fondée sur l'expérience des laboratoires, sur les enquêtes, sur l'étude sociale du milieu, sur les travaux cliniques, etc... C'est la nouvelle « mère » de l'enfant, membre d'une société et d'une époque historique déterminée, l'enfant vivant, subissant l'influence de son milieu, mais aussi agissant sur son milieu, — l'enfant constructeur de sa propre vie sociale, morale et philosophique.

Avant de commencer l'analyse de la pédologie, de ses méthodes d'étude, nous allons essayer de donner une idée des relations entre la pédagogie et la pédologie.

La pédagogie, c'est la science de l'éducation de

l'enfant. La pédologie elle-même doit aider la pédagogie par ses études sur l'enfant; (étude des multiples étapes de développement, tenant compte de toutes les situations psychologiques, biologiques, physiologiques et sociales dans la vie de l'enfant.) Elle étudie le milieu et « l'enfant concret », n'oubliant jamais de chercher les causes bio-sociales, les causes historiques, de toute conduite enfantine. Tout ceci permettra aux pédagogues de mieux comprendre l'enfant, de mieux rechercher et trouver les méthodes nouvelles pour le connaître et pour lui donner la préparation nécessaire à la vie.

Plusieurs études sur l'enfant ont donné des résultats différents. Tout cela dépendait du point de départ des pédologues et des psychologues, appartenant aux différents courants biologiques, psychologiques, dualistes, etc.... dont nous avons parlé dans les chapitres précédents. Cette différence de vue est l'origine de nombreuses erreurs pédagogiques.

La guerre et les événements qui l'ont suivie, ont montré aux éducateurs qu'on ne peut plus parler de « l'enfant en général », mais de « l'enfant concret », appartenant à une société donnée. La méthode d'étude abstraite de l'enfant est condamnée. L'époque de la psychologie différentielle est arrivée.

Il existe différents courants dans la pédologie.

Tout d'abord, le courant appelé mécaniste, qui étudie l'enfant comme produit exclusif de son milieu, des facteurs extérieurs (exogènes). Ce courant nie absolument les facteurs autres que les facteurs exogènes ; de ce fait, la pédagogie est un *non sens*,

puisque les facteurs extérieurs suffisent pour former l'enfant.

On réplique justement à ce courant ceci : l'enfant, en tant que membre d'un groupement scolaire ou post-scolaire, apporte lui-même des éléments d'ordre éducatif. Voilà pourquoi la pédologie doit étudier l'enfant en liaison avec la société, tenant compte à la fois de l'état social du milieu et des réactions propres à l'enfant sur ce milieu.

Dans l'étude du milieu et de l'enfant (individu), différents pédologues se bornent dans leurs analyses, soit au milieu géographique (Hellpach) (2), soit au milieu « proche » et éloigné, famille, etc... Tous ces facteurs n'ont qu'une valeur relative, s'ils ne sont pas mis en rapport avec les autres éléments de la vie bio-sociale de l'enfant.

Blonsky (1) remplace volontiers le mot « milieu » par « conditions du développement », car ce dernier terme englobe les conditions générales du milieu qui entoure l'enfant et synthétisent en même temps d'autres éléments primordiaux comme : le travail, la nourriture, etc...

Blonsky dit :

« L'enfant, avec ses éléments héréditaires, est le produit d'une évolution historique, mais cette formation n'est pas quelque chose d'invariable. Si l'histoire forme l'hérédité, elle la change elle-même. Le milieu dans lequel se développe l'enfant est aussi le produit du même facteur : l'histoire. »

Voilà pourquoi le but de la pédologie est de mettre la loi du développement de l'enfant en liaison avec

les lois d'ordre général, c'est-à-dire de trouver les liens profonds qui existent entre la vie de l'enfant et la vie de la société; les relations d'ordre concret et, par là, l'influence réciproque du milieu, et de l'enfant. La véritable étude de l'enfant commence par l'étude approfondie du milieu historique dans lequel il vit, étude qui tient compte des différents milieux.

La science de l'enfant en est restée encore à ses formes primitives. L'étude de l'enfant consiste encore aujourd'hui, pour une grande partie des pédagogues, dans l'étude de l'enfant hors d'une situation sociale concrète, hors de son propre milieu. Et encore, les cas ne sont pas rares où l'enfant est étudié hors de son propre corps. (On étudie encore, par exemple, « l'âme de l'enfant »).

Cela suffit à montrer à quelle impasse conduisent de telles théories pédagogiques. L'enfant, hors d'une société, hors de son milieu, et hors de son corps, veut dire l'enfant hors de l'espace et du temps.

La guerre et ses résultats ont ouvert les yeux aux pédagogues. Beaucoup des pédagogues ont commencé à se rendre compte que le milieu social est un facteur important et que le développement et la conduite de l'enfant ne peuvent être étudiés en dehors de son milieu social concret. Alors, s'est fait jour une conception réaliste de la pédagogie d'où la pédologie.

Dans sa réaction contre la philosophie idéaliste, la pédologie nouvelle a traversé des étapes difficiles, dues à la mauvaise compréhension des sciences sociales qui ont amené les premiers pédologues à la conception purement biologique de la conduite

enfantine. L'idée que l'enfant vient au monde avec des défauts innombrables, conduit à la théorie héréditaire du désespoir. Aucun moyen de les changer, d'où une théorie fataliste. A ce courant vint se rapprocher le courant idéaliste tout court, pour troubler temporairement le vrai chemin de la pédologie scientifique.

Cette époque transitoire a fait beaucoup de bruit dernièrement dans la médecine et la pédologie avant d'arriver au triomphe de la pédologie dialectique. Elle a dû passer par la réflexologie de Pavlow, Bechtérieff, et par le mécanisme de Binet.

La valeur des études de Pavlow et Bechtérieff est grande, mais son application simpliste dans la pédologie a fait commettre des fautes énormes.

La philosophie réflexologique n'est qu'un matérialisme mécaniste qui étudie l'homme et en particulier l'enfant, comme un simple mécanisme. Ces positions réflexologistes occupent une place assez précise dans la pédologie. Elles ont pour base l'étude de la conscience prise comme centre neurologique. Or, ce centre neurologique n'est autre que l'écorce cérébrale et par là, le centre de la conscience qui vit, qui existe à priori, tout à fait indépendamment de la vie sociale et des besoins concrets. Nous qualifierons cette position de faux matérialisme.

Pourquoi la science de l'éducation ne peut être mécaniste ? Parce que le dressage n'est pas l'éducation, et nous regrettons aujourd'hui l'application directe de la réflexologie à l'éducation, parce qu'elle a retardé l'apparition de la pédologie dialectique.

Il fallait la fondation d'une école polytechnique pour que le courant mécaniste fasse place à la pédologie dialectique, une pédagogie diamétralement opposée à celle qu'on avait l'habitude de pratiquer auparavant selon les conceptions mécanistes. A la place du *dressage mécanique de l'enfant*, l'école polytechnique donne l'éducation à l'enfant, membre consciencieux de la société.

La méthode dialectique se sert de l'expérience pédagogique de tous les courants, et, au lieu de se contenter de la constatation pure et simple des faits d'ordre biologique (en ce qui concerne les fonctions vitales de l'enfant), elle va plus loin pour découvrir les raisons sociales, déterminant certains changements dans l'organisme.

Avant que l'école purement biologiste cède la place à la pédologie dialectique, plusieurs dérivations et courants ont apparu. Le plus remarquable est celui qui porte le nom de « pédologie anti-biologiste ». Les idées de ce courant prennent naissance dans le camp des psychologues-idéalistes, et très souvent la lutte de ceux-ci contre le « biologisme » inconsciemment devient la lutte contre la méthode dialectique et encore, contre le matérialisme dialectique tout court.

Les anti-biologistes reprochent l'étroitesse de vue du « biologisme » ; à quoi on peut répondre très adroitement et logiquement : confondre avec le « biologisme » la situation *sociale-économique* de l'enfant, prouve les fausses positions des adversaires, étant donné que la nourriture et tout

ce qui concerne l'état physiologique de l'enfant sont des facteurs sociaux de premier ordre. Celui qui soutient la *non-importance* des facteurs cités plus haut, rentre dans les positions ultra-idéalistes.

Ce qui diffère le « biologisme pur » des conceptions dialectiques de la pédologie, c'est que le premier donnant une explication neurologique de la conduite enfantine ne s'en tient qu'à la constatation pure et simple du rapport entre le fait psychologique et le milieu, sans chercher les causes, tandis que le deuxième l'explique en liaison avec la vie sociale.

On aurait pu rapprocher ce courant du « biologisme » si les faits d'ordre social n'étaient expliqués que par les sciences naturelles (physiologie, biologie, etc...) sans tenir compte de l'origine même du fonctionnement et du développement anatomique des organes sensoriels.

« Mais notre cerveau même est le produit de l'histoire, dit Blonsky (1). Nous ne voulons pas donner une explication de toute conduite humaine par les propriétés du système nerveux en dernière instance ; cela nous conduirait à la conception biologique pure. La pédologie dialectique veut expliquer l'état de conscience sur la base neurologique-biologique en même temps que sociologique. »

DIFFÉRENTES MÉTHODES PÉDOLOGIQUES

Notons en passant un autre procédé employé dans la méthodologie pédologique, concernant l'étude de l'enfant et de sa conduite. Il consiste dans la recherche des « caractéristiques enfantines », c'est-à-dire

dans la description individuelle de sa conduite pendant les différentes périodes scolaires.

Cette méthode n'aboutit qu'à des confusions, malgré la bonne volonté des éducateurs de marquer les éléments caractérisant un enfant. Les causes de cette stérilité de travail se trouvent dans la conception statique de la psychologie enfantine. Cette description de l'enfant d'après les pédagogues, est fixée pour toujours comme une photographie, tandis que les « descripteurs » oublient le dynamisme vital de l'enfant. L'enfant change tellement vite, que toutes les observations d'une époque de l'enfance, non seulement ne sont pas valables pour déterminer le caractère de la future conduite, (comme est le but des pédologues observateurs), mais encore les observations sont inapplicables pour la durée même de « l'époque caractéristique ».

Opposée à la méthode « d'observation simple » considérée comme une méthode de constatation pure et simple, vient la méthode objective. Pour Blonsky et ses collègues, le but d'une observation scientifique consiste dans l'étude précise des différentes époques et des conditions données dans lesquelles s'accomplit l'évolution de la conduite enfantine, sans négliger l'étude des moyens capables de changer les conditions et de mieux les adapter à l'enfant pour le meilleur développement de celui-ci. Cette caractéristique doit consister dans l'étude analytique de l'histoire de la vie enfantine.

Certains pédologues russes emploient la psychologie expérimentale et les tests, pour donner une carac-

téristique psychologique de l'enfant, Blonsky répond : « Il ne s'agirait pas de nier la méthode « d'observation passive », ni être aveuglé de la méthode expérimentale des tests, qui est une épidémie de notre temps, mais d'utiliser l'un et l'autre dialectiquement. »

Si, pour examiner « l'attention », la méthode des tests demande à un enfant de souligner certaines syllabes dans un texte, cette épreuve n'est que la constatation simple de la productivité de l'enfant, son activité consistant dans le soulignement des syllabes. Ce qui ne veut encore rien dire.

Essayons de faire la même mesure avec le même enfant plusieurs fois, avec les différents tests, et nous verrons l'absurdité de cette « constatation » concernant l'exemple de « l'attention associative ».

Pour les tests « mentaux » (de la méthode expérimentale de Binet, Blonsky dit que, par cette manière d'étude, on arrive justement à une constatation approximative et obscure de quelques capacités mentales de l'enfant, correspondant exclusivement à la valeur et aux tendances des questions posées par une école psychologique déterminée.

La grande faiblesse de la méthode des tests se trouve dans l'habitude de la part du pédologue expérimentateur de faire abstraction de l'enfant vivant.

L'enfant sur qui nous voulons faire cette expérience peut avoir des réactions positives ou négatives, selon son état psychologique de la journée, avant d'arriver à l'école, etc. C'est son complexe psychologique dû aux plusieurs facteurs agissant sur l'enfant (situation de la famille, influence extérieure, etc.) qui

déterminera le résultat des exercices. Voici pourquoi la méthode des tests, qui considère l'enfant comme un simple mécanisme, ne peut pas être objective.

L'APPLICATION DE LA MÉTHODE DIALECTIQUE

L'enfant, dans le sens le plus concret et le plus réel du mot, se présente comme un complexe. Le grand nombre des méthodes employées pour déchiffrer la conduite enfantine, et que nous avons citées dans les chapitres précédents, ne suffira guère à l'expliquer, surtout dans son comportement social.

D'ailleurs, dans les conditions actuelles de l'école dans notre société, comment voulez-vous qu'un maître d'école puisse analyser dans une classe de quarante élèves, la conduite de chaque enfant. Sans nous attarder sur la question de l'impossibilité pratique pour le maître, de s'occuper de la recherche de certaines réactions enfantines, nous reprenons l'analyse de quelques méthodes modernes précédemment citées pour démontrer leur incapacité de donner les résultats voulus. Prenons les données de la psychologie expérimentale : Cette science, qui étudie l'action psychologique de l'enfant (du point de vue de ses sens et leur fonctionnement) traitant séparément certaine fonction psychologique, ne détermine qu'un côté de la vie de l'enfant. Ces données sont utilisables en matière d'éducation à une seule condition : qu'elles soient liées avec les données de la psychologie objective.

Suffit-il de l'union de deux psychologies pour dé-

chiffrer l'âme de l'enfant ? Nous répondrons négativement, et voici nos raisons : 1° L'enfant n'est jamais une synthèse simple des appareils de fonctionnement physique et psychologique. Il est, en plus, le miroir du monde extérieur, avec son hérédité et en plus un créateur de son milieu. C'est le côté social qui l'emporte dans cette analyse de la vie et de la conduite enfantine. Pouvons-nous supposer un enfant libre de tout engagement ailleurs qu'à l'école, un enfant séparé du monde extérieur ? Non. Pour connaître l'enfant, il faut d'abord voir tout ce qui l'entoure, puis, critiquer et déterminer l'origine même de sa conduite positive ou négative. (Chercher à expliquer les phénomènes psychologiques par les phénomènes sociaux et les lier ensemble.)

Prenons un cas fréquent : *l'enfant paresseux*.

La paresse a été étudiée par les pédagogues autant que par les médecins. Malgré leurs conclusions sur l'origine pathologique de cette paresse, la méthode nouvelle que nous allons étudier trouve ces conclusions incomplètes. Ceci tant au point de vue clinique qu'au point de vue pédagogique.

Nous allons donner quelques exemples d'études de la conduite enfantine par la méthode pédologique nouvelle et leurs résolutions.

1° L'institutrice X... se plaint de la conduite négative d'un élève : « L'élève X... est un désorganisateur terrible, impossible pour la discipline et surtout dans la classe de mathématiques. Il n'apprend rien, il empêche ses camarades de travailler, mais l'enseigne-

ment de la physique le change complètement : il est doux, il observe les règles de la discipline. »

La nouvelle méthode d'analyse résoud ce fait de la manière suivante : l'enseignement de la physique avait commencé depuis quelques semaines seulement, l'enfant trouvait cette étude intéressante et ce travail le faisait revivre. Mais en plus de cette raison d'ordre pédagogique, il y a l'état de santé de l'enfant : l'enfant est tuberculeux.

L'affaire est éclaircie. La vie avait posé devant l'enfant neurasthénique et tuberculeux une tâche irréalisable ; rester pendant des heures entières sur un banc, sans mouvement, sans comprendre grand-chose dans les mathématiques. L'enfant lutte donc contre ce qui l'opprime et ce qui ne lui convient pas au point de vue psychologique et physiologique. Le pédagogue donne conseil de ramener l'enfant dans le groupement scolaire correspondant à ses connaissances, et à sa santé en même temps que le traitement nécessaire en faisant la plus grande attention au renforcement de la nourriture, etc...

Peu de temps après, grand changement dans la conduite de l'adolescent, grâce aux conseils suivis. Ici la possibilité matérielle pour améliorer la nourriture, en un mot, créer pour l'enfant des conditions meilleures de vie, suppose une autre organisation sociale.

2^e cas : L'élève se comporte difficilement, il est incapable de faire le moindre effort en classe ; il dort, il lui manque l'attention, souvent il empêche les autres de travailler par sa conduite, etc...

L'enquêteur regarde l'adolescent. A l'aide d'une expérience d'ordre associatif, il découvre l'origine de cet état chez l'élève. « Ecrivez-moi vingt mots différents, ceux que vous voulez », lui dit-il en observant les mots écrits. Il trouve parmi les vingt mots, le mot « maman » qui se répète plusieurs fois. Aussitôt, il lui pose la question en camarade : « Rêvez-vous souvent ? » — « Toutes les nuits », répond l'enfant. — « Bon », dit-il en laissant partir l'enfant.

Il demande au maître de l'école ce qui se passe à la maison de l'élève. Le maître explique qu'il y a quelque temps, la mère est morte et qu'une belle-mère « classique » la remplace... Après ceci, la cause de la conduite citée est claire.

Ici aussi la vie a fait les conditions difficiles. Après une mère qui rendait sa vie heureuse, voici une belle-mère qui change tout. La psychanalyse explique que la conséquence de ce changement provoque le complexe connu sous le nom : « désertion de la vie ». Voici comment agit la méthode dialectique. Elle demande au maître :

1° De confier l'enfant aux soins d'une institutrice qui voudrait et saurait s'approcher tendrement de l'enfant et lui trouver des camarades.

2° Il faut interroger l'enfant en classe pendant un mois, et ne lui poser que les questions les plus faciles (spécialement préparées). Ceci est une méthode d'encouragement psychologique très féconde.

Résultat : peu après l'application des conseils, l'enfant devient méconnaissable.

3^e cas : L'adolescent Z..., bon élève auparavant, est complètement changé. Il ne veut pas étudier, il manque à l'école, etc...

L'enfant se présente. Il est grand, fort, d'une allure d'homme « habillé en grand ». Blonsky prend l'enfant à part, et lui demande ce qui se passe à la maison.

Réponse : Sa mère qu'il avait tant aimée s'est remariée avec un ivrogne qu'il déteste.

Le cas est simple : l'enfant est dégoûté de son beau-père, il cherche à tout prix à libérer sa mère. Mais comment ?

Pour arriver à son but, il veut subvenir aux besoins matériels de sa mère. L'école ne l'intéresse point, il cherche à la quitter pour gagner de l'argent immédiatement.

Comment résoudre ceci : L'enquêteur demande l'envoi de l'enfant dans une école-atelier, dans laquelle il étudiera et gagnera pour arriver à son but.

Comme nous le voyons, cette méthode nouvelle, comme science, n'est pas faite de dogmes, mais d'observations méthodologiques, d'une compréhension réelle de l'enfant et de l'adolescent. C'est le point de départ de la pédologie nouvelle.

Connaître dans quelle situation sociale se trouve l'enfant, quelles sont les perspectives et les difficultés que la vie a posées devant l'enfant, quels sont les intérêts vitaux qui mettent en mouvement ses forces et de quels moyens il dispose pour arriver à son but final, voilà ce qui sert de guide au pédologue et non

les formules mortes et les discussions méthodologiques.

Ceci conduit à la liquidation absolue de la fausse théorie considérant l'enfant comme un produit passif de la situation extérieure.



CHAPITRE V

ANALYSE DU MATERIEL D'ENSEIGNEMENT DANS LE PROCESSUS PEDAGOGIQUE

A

Après avoir donné une idée des différentes théories et méthodes concernant l'étude de l'enfant-écolier, nous arrivons à l'analyse de la valeur et le rôle du matériel d'enseignement moderne dans l'école contemporaine et de son choix.

Le principe qui guide un système scolaire et le processus de l'instruction représente un stimulant d'ordre pédagogique d'une grande valeur. Pour cela, un plan bien élaboré peut provoquer chez l'enfant des réactions utiles concernant sa vie en général (tenant toujours compte de la situation générale de la vie enfantine, de son âge et de sa santé). Tout art pédagogique consiste dans les connaissances et la possibilité de la part de l'éducateur d'économiser les forces vitales de l'élève, d'économiser son temps ainsi

que les moyens matériels pour provoquer justement la réaction désirée chez l'élève et éviter celles qui sont inutiles.

La valeur d'un pédagogue dépend de sa compétence de choisir des stimulants parmi ceux qui lui sont donnés par le milieu concret. Tout le problème consiste à choisir parmi cette foule de stimulants ceux qui ont une valeur pédagogique objective, les organiser, les refondre et leur donner dans le processus pédagogique une forme plus concrète et plus intéressante au sens même de la réaction voulue.

Il existe deux sortes de stimulents : les uns d'ordre extérieur, et les autres d'ordre intérieur, provenant d'un complexe associative (interne) dans notre vie biopsychique.

Nous analyserons les stimulants extérieurs, plus longuement, sans oublier de souligner les stimulants d'ordre interne, là où cela serait nécessaire.

(L'action des glandes à sécrétion interne, la réserve de l'expérience qui laisse des traces indéniables dans notre système central, ce que nous avons fait d'ailleurs dans un chapitre précédent.)

Le stimulant extérieur prend une place prépondérante dans l'étude et le choix du matériel d'enseignement. Choisir les stimulants extérieurs qui correspondent à une pratique scolaire déterminée, c'est en quelque sorte créer une union des excitants déterminés et organisés pour former une réaction voulue.

Pour le choix des stimulants extérieurs, avant tout, il faut savoir quoi étudier, quels sont les instruments nécessaires, puis à quels phénomènes de la nature et

de la vie sociale il faut faire attention et de quelle manière profiter le plus possible des moyens que nous possédons, c'est-à-dire des moyens naturels concrets pour notre but d'éducation.

Cette première question suppose une étude approfondie du milieu, de l'entourage de l'enfant. Ceci pourra nous servir de réservoir de toutes sortes de moyens d'éducation, que nous appellerons « *le matériel stimulant* de l'enseignement et de l'éducation ».

Pour Ivanof (1), il va de soi que nous ne pouvons pas prendre en considération comme stimulant pédagogique tout ce qui se passe autour de nous; ceci nous mènerait trop loin. On peut se servir des phénomènes de la nature, comme par exemple : de la lumière, du son, de la température et des autres phénomènes physiques qui entourent toujours notre sujet d'éducation, mais leur emploi ne pourra servir que pour des réactions élémentaires. Le matériel didactique devrait être plus étroitement lié à la vie scolaire, au travail de l'élève.

Kilpatrik (2) dit : « Il faut se méfier de donner aux élèves plus de matériel qu'il ne leur en faut (ce qui arrive souvent.) L'école actuelle donne trop à étudier et peu à assimiler. Pour cela, le meilleur matériel didactique sera celui que l'enfant absorbera aussitôt et qui lui servira de base et de commencement à toute expérience vitale! Ceci correspond à une porte d'entrée d'assimilation, d'expérience de la race, vers le progrès plus lointain, vers le perfectionnement de l'humanité. » Pour Kilpatrik, le matériel d'enseignement, c'est l'expérience d'une race, un moyen dans la lutte

sans merci pour l'existence, et le meilleur chemin de l'humanité vers la réalisation des problèmes contemporains. Dans le processus scolaire-pédagogique, l'enfant présente ce que, en mathématique, nous appelons : le dénominateur. L'enfant possède une expérience, la race aussi. Bien que l'expérience du premier soit infantine par sa nature, il n'en est pas moins juste que l'expérience personnelle est le point de départ de quelque chose, que plus tard, nous trouvons dans l'expérience de la race. Nous pouvons dire de même en ce qui concerne l'enfant et le matériel didactique (c'est-à-dire l'expérience de la race et l'expérience de l'enfant), l'enfant représente le point de départ de l'expérience de la race (ex.: premier élément, le langage, etc...). L'expérience de la race devient par là le meilleur acheminement vers une culture de l'homme. Voici pourquoi une analyse approfondie pour tout stimulant éducatif, pour tout événement et pour tout phénomène, est nécessaire.

Le problème est très discuté dans le système pratique de l'éducation contemporaine. Malheureusement, ce problème si actuel n'est nullement au point dans la pédagogie.

Thorndike (3) dit : « Supposons qu'il puisse exister une science parfaite et complète de la nature humaine, une parfaite psychologie scientifique, ainsi nous pourrions savoir l'action exacte de tout stimulant déterminé, ainsi que l'origine et les raisons de toutes réactions possibles dans l'esprit de l'homme. Dans ce cas, l'instituteur pourrait savoir certainement quel sera le résultat de toute son action ; il

pourra justement prédire quelle sera l'influence de telle ou telle page lue, de telle ou telle correction, etc... Il saura la manière de provoquer des souvenirs sur une question déterminée et d'arriver à une réponse exacte de la part de l'élève. » Thorndike souligne que les connaissances d'une grande partie de la psychologie d'aujourd'hui sont plus près du zéro que de la perfection, connaissances psychologiques toujours incomplètes, indéfinies et souvent confuses, ce qui empêche une juste résolution du problème des stimulants.

Il faut commencer par un acheminement objectif et scientifique vers l'étude approfondie d'une science nouvelle qui étudie le fonctionnement du système nerveux supérieur, ce que nous ne nous trouvons guère dans la psychologie ancienne et rarement dans la psychologie contemporaine. »

L'emploi fréquent de la méthode introspective et, de là, marchant sur les pas du subjectivisme psychologique (vers la conception idéaliste de la psychologie humaine), la vieille psychologie ne pouvait en rien résoudre les problèmes posés. La pédagogie elle-même, s'occupant des questions abstraites, tournant autour de données sans grande portée, piétine, reste dans l'impasse. Elle manque de cet élan, de cette énergie qui anime la psychologie nouvelle. Elle n'a jamais su se prononcer sur la valeur réelle de certaines explications ni sur le rôle des différents facteurs d'ordre didactique.

Les pédagogues russes recommandent la pédologie et la réflexologie comme pouvant seules répondre scientifiquement en ce qui concerne la valeur, le choix et

l'analyse quantitative et qualitative du matériel didactique pour éclaircir les problèmes de l'organisation du processus pédagogique même.

Grâce aux récentes conquêtes de la réflexologie et de la pédologie, une réelle perspective optimiste s'ouvre relativement à la question didactique (du matériel de l'enseignement) envisagée comme un système déterminé des stimulants, toujours pris dans le milieu qui entoure l'enfant.

En vue d'une organisation objective du processus pédagogique, la question d'hérédité, l'étude biogénétique, et différentes étapes du développement de l'enfant, comme nous l'avons souligné ailleurs, sont pris en vue.

Grâce à la réflexologie, nous savons que par la loi de la formation des réflexes conditionnels (provoqués par de nouveaux stimulants excitant l'écorce), dès les premiers jours de l'enfance, le fond biologique-inconditionnel se désorganise et se crée un fond nouveau des capacités qui deviennent de plus en plus dominantes. Ici la réflexologie, avec ses données recueillies dans les cliniques psycho-pathologiques, nous prouve que la conduite de l'homme peut dégénérer très facilement, et combien d'habitudes malades peuvent se contracter par suite des réflexes conditionnels pathologiques dûs à l'influence irrationnelle du milieu ambiant.

D'après ses données psycho-pathologiques, psychothérapeutiques, de la pédologie des crèches, et de la réflexologie générale et génétique, prouvent la bio-élasticité de l'organisme due à l'action extérieure, puis-

que la résistance du vieux bio-fond est nulle et incapable de résister à l'influence extérieure, ceci peut mener vers une dégénérescence monstrueuse de certaines fonctions du système nerveux.

C'est pourquoi les données de la pédologie soulignent avec soin l'importance des facteurs extérieurs dans la vie de l'homme. La pédagogie doit savoir: comment transformer un facteur décisif dans la formation de l'enfant (différents existants extérieurs que l'enfant rencontre dans sa vie sociale.)

Si réellement, le système central de l'enfant possède une élasticité maximum, et si cette élasticité augmente de jour en jour, avec l'âge de l'enfant, il est clair que le développement de ce dernier dépendra dans une grande mesure du caractère des stimulants en action, de leur valeur sociale, et par là, de leur choix.

Dans ce cas, le rôle du matériel d'enseignement (matériel didactique) devient une question primordiale qui doit être analysée et considérée dès lors comme une nécessité biologique pour le développement normal de la personnalité.

Frolof (4) souligne avec raison que la science contemporaine de la réflexologie, partant d'une conception nouvelle de la conduite de l'homme, ouvre de larges possibilités pour former la personnalité et explique la corrélation entre l'individu et le milieu ambiant. De cette manière, la réflexologie veut donner aux pédagogues la clef et la manière la plus exacte d'influencer les élèves.

Partant de l'influence du milieu dans le développe-

ment physique de l'individu, nous pouvons demander à la réflexologie ce qu'elle nous donne dans le domaine de la reconnaissance des facteurs de ce milieu et de leurs actions sur l'organisme humain et de quelle manière doit-on s'y prendre pour les organiser sur les bases matérielles, scientifiques, existantes.

I.P. Pavlow (5) nous en donne le moyen: « Avant tout, dit-il, pour former un réflexe conditionnel, une coïncidence est nécessaire dans le temps entre tout agent extérieur et l'événement déterminé. Dans ce cas, le vieux bio-fond, conservant l'hérédité des générations précédentes — sous la forme de réflexes inconditionnels — s'organise de son côté comme un moyen **stimulant**, vient en aide au nouveau facteur et par là, plus tard, lui cède sa place. »

De plus, dans l'organisation des stimulants nécessaires à la formation des réflexes conditionnels, il est nécessaire de laisser les choses ainsi que l'agent indifférent (même pour une durée très limitée) précéder l'action de l'excitant conditionnel. Et encore, ce qui est très important, il faut que les stimulants soient d'une force appréciable pour qu'ils puissent provoquer une impression assez profonde sur l'individu. Naturellement, ici tout dépendra de l'état général dans lequel se trouve l'organisme réagissant.

Pavlow (1) dit : « Un animal qui a faim ne réagira pas comme un animal qui a mangé à sa faim, mais malgré cela, la force de cet excitant restera toujours un facteur énorme dans la formation réflexive conditionnelle. » [Cette capacité de l'excitant restera tou-

jours un facteur incontestable dans le travail d'un pédagogue.]

Pour Pavlow, la force de l'excitant dépendra de deux facteurs : a) de la résonnance corporelle (la manière dont il se comportera); b) de la dépendance de l'état du centre d'absorption, c'est-à-dire de l'écorce cérébrale. C'est dans ce deuxième cas que la « dominante » joue un rôle prépondérant, d'où l'existence d'un faisceau de stimulants dans l'écorce cérébrale.

La dominante, malgré sa place prépondérante dans les fonctions nerveuses, n'affaiblit en rien le rôle et la valeur des stimulants exogènes. De plus, la dominante elle-même dans une grande mesure est le résultat des facteurs d'ordre extérieur, mais ce qui diffère pour la dominante c'est qu'elle présente une économie dans le processus d'organisation du fonctionnement des reflexes conditionnels, centralisant ainsi dans un point l'action des différents excitants, venus du dehors et agissant sur le système central.

On s'aperçoit ici que la sphère des excitants qui se trouve dans la dominante, produit une sorte de centre de spécialisation dans l'écorce cérébrale, d'où la dominante pour ainsi dire procède à un triage des excitants extérieurs et garde précieusement ceux qui sont en parenté biologique avec elle (6).

La nouvelle formation dont nous parlons devient le centre des stimulants adéquats de la dominante. qui, une fois ce processus fait, répéteront exclusivement cette dominante.

Un exemple capital : « Une mère profondément

endormie malgré le grondement d'artillerie, se réveille (aussitôt) au moindre cri de son enfant. » (Pavlow).

Voici pourquoi la valeur de l'étude des dominantes dans le domaine pédagogique est énorme, surtout quand il s'agit du choix et de l'organisation du matériel didactique. Si nous attirons bien l'attention des élèves sur un problème déterminé en soulignant plusieurs éléments correspondant à notre but, nous apportons en même temps la valeur réelle de notre méthode.

C'est grâce au système des dominantes que l'enseignement dit « des complexes » donne le meilleur résultat au point de vue but, puisque la question des dominantes est étroitement liée à la question des intérêts vitaux.

Avec raison, Eliane Verlaekt souligne, dans son travail sur la « Méthode associative dans l'enseignement du dessin », que dans la pédagogie, la didactique et la méthodologie, en général, ainsi que dans le domaine de la conduite de l'homme, nous pouvons employer ce processus des dominantes (de l'influence des différents excitants associés) dans leur transformation et leur différenciation pour changer certaines émotions innées ; exemple: la colère, la peur, etc... Elle remarque que le premier excitant, c'est-à-dire le moment émotionnel, joue un rôle prépondérant dans toute transformation et dans toute réaction nouvelle.

Les pédologues de Voroneje ont fait des recherches très intéressantes sur les questions traitant les exci-

tants extérieurs en relation avec les sens optiques et acoustiques, ainsi que la corrélation entre ces derniers. Segers souligne qu'au moment où les stimulants extérieurs agissent sur nous (la lumière, le son), il se passe à côté de cette action, une interaction supplémentaire qui surgit dans l'appareil optique, interaction qui, de son côté, synthétise jusqu'à 30 % de cette excitation extérieure.

En deux mots : toute excitation irradie dans le stimulant lui correspondant, en même temps que dans le centre optique (8).

Un autre fait est souligné par les pédologues russes, qui nous est d'un grand secours en pédagogie. Zagorowsky, Froloff et d'autres prouvent que dans le mécanisme réflexif chez les animaux, on trouve non seulement que les excitants extérieurs peuvent être liés avec n'importe quel fonctionnement de l'organisme, mais encore que tout mouvement propre de l'animal peut devenir un excitant conditionnel pour tout appareil exécutif.

D'un autre côté, Pavlow souligne trois sortes d'excitants extérieurs agissant directement sur les cellules de l'écorce cérébrale :

- 1° l'excitant faible (sans intérêt);
- 2° l'excitant fort ;
- 3° l'excitant extraordinaire.

Les excitants forts agissent spécialement dans le cas d'une résistance passive de l'organisme. Cette défense passive du reflexe conditionnel s'exté-

riorise chez chaque animal au moment où il se sent dans l'insécurité ou en cas de danger. En ce qui concerne le troisième groupe des excitants, leur réaction consiste dans la production d'une énergie servant pour un reflexe émotif.

Pavlov remarque le fait important que les événements extérieurs (phénomènes) se répétant toujours créent dans le cerveau une activité stéréotypée. Tout phénomène nouveau, et même les anciens, associés dans une nouvelle liaison qui sera un contraste avec le stéréotype, provoque une sensation « terrifiante ». Ceci doit intéresser la pédagogie. Les données de la réflexologie permettent le choix scientifique du matériel didactique (de l'enseignement) et de plus, elles nous ouvrent de nouveaux horizons dans l'étude la plus rationnelle de ce matériel, et de son plus juste emploi.

B

LE MATÉRIEL DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT

DU POINT DE VUE SOCIOLOGIQUE

Une autre question importante a été soulevée par le laboratoire pédologique de Voroneje. C'est le point de vue idéologique et social du choix du matériel didactique.

Le point de vue biologique sur le rôle et l'importance du matériel d'enseignement dans la construction des réactions utilitaires-vitales n'est pas suffi-

samment explicatif pour l'ensemble de notre sujet. Les données de la réflexologie prenant comme centre de gravitation la partie inférieure, formelle, du matériel de l'enseignement, négligent sa portée idéologique, son caractère intérieur, bref sa valeur sociale. Sans les données d'ordre sociologique, nous ne pouvons pas épuiser le problème du matériel, ni poser justement le processus pédagogique, qui se fait sous un angle déterminé de la loi sociale dans une société déterminée.

E. Verlaekt dit : « Le matériel didactique dans le processus pédagogique doit être analysé non seulement d'après les lois biologiques, mais aussi *dans le monde des buts et des devoirs éducatifs déterminés*, qui de son côté est aussi le produit d'une époque historique donnée. Ceci est nécessaire parce que dans l'histoire de la pédagogie une obscurité pèse, et tout tourne autour de ce que nous pouvons appeler la théorie de l'enseignement formel, qui a tenu pendant des siècles la culture et l'enseignement dans cette obscurité et qui règne encore dans l'Europe pédagogique presque entière. »

Comme toujours, les adeptes de l'instruction formelle se basent sur la soi-disant « gymnastique d'esprit ». Cette pédagogie ne s'intéressait guère à l'analyse des moyens d'éducation, ni au problème de savoir avec quel monde et quels phénomènes de la vie les élèves vont se trouver en présence. Toute valeur d'un stimulant éducatif était déterminée par sa valeur formelle, c'est-à-dire selon son aptitude à développer des qualités intellectuelles.

Contre ce point de vue formaliste, des critiques

bien fondées de la part des pédagogues de valeur ont été faites. Il était certain que l'étude de l'action spirituelle de l'individu était impossible sans que ce matériel n'ait un contenu réel. La soi-disant gymnastique de l'esprit n'est qu'une superficie, d'où l'idée elle-même de l'instruction formelle est fausse dès son origine. (E. Verlaekt).

La pédagogie américaine fait une critique sévère de l'enseignement formel. Le représentant de cette nouvelle pédagogie est M. E. T. Thorndike.

Pour Thorndike (1) la nécessité d'une analyse de tout moyen instructif, du point de vue formel est nécessaire pour le développement de l'individu, mais sans une étude approfondie de ce matériel d'enseignement du point de vue de son contenu idéologique, le pédagogue n'atteint pas son but.

Développer l'esprit, c'est développer une foule de facteurs différents et indépendants l'un de l'autre; c'est développer la capacité de former des habitudes bien différentes, étant donné que l'action de toute capacité dépend du matériel avec lequel cette capacité opère. Perfectionner une fonction de la conscience, ou bien un côté de son action, peut avoir une influence sur le développement d'une autre, mais seulement autant qu'il existe des éléments adéquats, de telle ou telle fonction ou action. »

Il est superflu d'apprendre aux enfants une chose que pour sa valeur propre. Ce qu'on devrait faire, c'est enseigner chaque matière pour faire ressortir tout ce qu'on peut tirer du point de vue éducatif général. En ce qui concerne toute matière didac-

tique, il faut chercher quelles sont les idées ou les habitudes, quelle méthode aura une importance générale de vie et les employer le plus largement possible. (Nous verrons une application chez Decroly, ainsi que chez les russes).

D'autre part, une autre question se pose : comment trier le matériel bon et mauvais, de quelle manière se débarrasser de ce matériel qui, au fond, n'est autre chose qu'un matériel sans contenance réelle ou bien d'une valeur de deuxième ordre. Il faut créer chez l'enfant la possibilité d'être bien orienté dans la vie si compliquée qu'elle soit.

Par le contenu choisi du matériel d'éducation, nous dirigeons l'activité des enfants sur des objets déterminés, sur les phénomènes et les processus de la vie ambiante et réelle; nous les orientons du point de vue de leur devoir. De la même manière (passant par le matériel didactique), l'enfant s'approche de la réalité et se lie avec celle-ci par ce qui est le côté positif de la vie.

Le travail productif consiste avant tout dans l'assimilation. Le sujet d'éducation doit savoir opérer avec le matériel concret, qui l'amènera à lier son travail avec celui de la société. D'où la nécessité que le matériel didactique choisi soit exclusivement du matériel vivant, facilement maniable dans différentes conditions, ou bien qui corresponde à des conditions déterminées pour une action professionnelle.» Tout processus d'éducation doit être construit de telle sorte que les enfants puissent connaître les choses et les phénomènes *dans le milieu ambiant*, mais aussi pour que les enfants puissent se mêler à ce milieu, agir sur lui si

possible, et améliorer les intérêts généraux de la société. Un matériel ne sera vivant qu'au moment où celui-ci aide directement ou indirectement à connaître la vie et l'organisation sociale. » E. Verlaekt (Bruxelles).

Il ne faut jamais oublier d'analyser le matériel didactique du point de vue de l'éducation polytechnique en vue de développer harmonieusement l'individu selon les intérêts de la société. » L'Ecole de Voroneje s'efforce à donner aux enfants l'idée d'une organisation collective du travail, les enrichir d'habitudes constructives. « Faire connaître à l'enfant les organes les plus importants des machines et en plus, développer les aptitudes générales de l'enfant, tels sont les buts poursuivis par l'école polytechnique. C'est grâce à cette éducation polytechnique qu'il est possible de garantir à l'écopier une préparation réelle à la vie. »

Il en résulte qu'il faut toujours partir du concret, et aller vers l'abstrait, principe général qui trouve son application dans le travail scolaire. Si l'enfant arrive à comprendre les obligations locales, il pourra facilement comprendre des questions d'ordre général et les résoudre. » (Blonsky).

Pour en finir, tout matériel didactique doit être choisi de telle façon qu'il puisse mieux répondre au but de l'éducation et, de la manière la plus économique, aider les éducateurs à créer de telle personnalité des écoliers qui, toutefois, détermineront de leur côté le caractère de toute une époque historique.

ANALYSE DU MATÉRIEL
DANS LA PRATIQUE SCOLAIRE

Il semble impossible d'arriver à étudier cette quantité considérable de matériel d'enseignement avec lequel peut opérer l'éducateur pendant le processus de sa pratique scolaire. Un fait nous aidera dans notre tâche, celui de l'existence d'une loi historique qui détermine le caractère de l'évolution pédagogique dans chaque époque déterminée.

Pour cela, une brève analyse objective s'impose, dont voici quelques observations et quelques études de savants compétents :

M. W. W. CHARTERS parle de deux sortes d'analyses concernant le matériel d'enseignement :

1° Analyse constructive ;

2° Analyse fonctionnelle.

Par analyse constructive, Charters comprend une étude de la structure même du matériel didactique sans vouloir expliquer ces éléments en détail. Mais l'analyse fonctionnelle a un autre but, à savoir : étudier et expliquer le rôle et l'importance fonctionnelle de tout élément de structure. C'est par là qu'il explique sa position dans le processus pédagogique en général. Sans cette analyse constructive du matériel d'enseignement, il ne pourrait plus y avoir une critique objective concernant le matériel d'enseignement.

C.O. MATHEWS s'occupant de l'étude du maté-

riel didactique appliqué aux sciences naturelles, (étant donnée la difficulté d'assimilation de cette matière de la part des élèves), insiste aussi sur la nécessité d'une connaissance profonde par une analyse objective des différents types du matériel didactique d'enseignement, avant de commencer quoique ce soit avec les élèves. Mais deux questions se posent au pédagogue avant qu'il commence son analyse :

1° Quel est le matériel dominant dans une école déterminée et comment se fait l'échange du contenu de la forme des sources et moyens d'enseignement, en relation avec les différents facteurs et conditions extérieures.

2° Combien le matériel en question collabore pour la réalisation de fins éducatives, et combien ceci répond au développement normal de la personnalité enfantine.

Tout ceci nous amène à la création d'une méthode spéciale d'analyse du matériel d'enseignement qui porte le nom de la *méthode d'enquête*. Cette méthode est assez répandue dans le monde pédagogique grâce à la propagande faite par le Bureau International d'Education à Genève. Voyons de près en quoi elle consiste :

Premièrement, elle nous donne la possibilité d'étudier, à propos d'une question, de nombreux faits et diverses institutions pédagogiques. Elle est relativement facile à pratiquer et surtout économique. Ce qui est nécessaire dès le commencement, c'est de bien poser la question ; il faut qu'elle soit claire et con-

crète pour éviter des confusions, et surtout, qu'elle soit mise bien en accord avec le but de la recherche.

En plus, Genève a donné une autre idée d'enquête concernant le matériel d'enseignement pour les « autodidactes ». Le but de cette enquête était de rechercher sous une forme internationale les matériaux servant d'auto-instruction, de les classer et les mettre au service des différents groupements pédagogiques du monde. Dans les lettres d'envoi aux pédagogues, le bureau de Genève donnait les instructions nécessaires, et comptait créer une organisation spéciale pour l'édition de ces matériaux.

Voici le contenu de cette enquête :

1) Nom de l'éducateur, adresse, âge moyen des élèves, sexe.

P.-S. — S'il y a plusieurs classes ou groupes, donner les renseignements pour chacun séparément.

1° Quel est le matériel d'enseignement dont vous disposez :

a) Enseignement collectif.

b) Enseignement individuel.

c) Matériel disponible pour les démonstrations.

d) Matériel concernant les sens extérieurs de l'action motrice.

2° Comment avez-vous eu ce matériel? D'où vient-il ?

a) L'avez-vous acheté, et chez quel éditeur ? A quel prix ?

b) Est-il fait par le pédagogue lui-même ?

c) Par les élèves ?

d) Par les parents des élèves ?

e) Par les camarades de l'école ?

3° Quels sont les inconvénients de ce matériel dont vous vous êtes aperçu en l'appliquant en classe, par la méthode active, individuelle et indépendante ?

4° Quel matériel est nécessaire, selon vous, pour réaliser un bon rendement dans l'enseignement ?

(P.S. — Prière de souligner à part tout matériel correspondant spécialement aux différentes disciplines scolaires.)

Cette enquête s'occupant exclusivement du matériel didactique existant à l'école ne tient pas compte du matériel d'une aussi grande importance pédagogique : celui venant de l'extérieur, la nature, le milieu social, etc., qui est un véritable réservoir de données pour l'élève et le maître, où ils peuvent chercher plusieurs éléments concernant leur travail. Malgré le vide sociologique de cette méthode d'enquête, celle-ci présente tout de même une valeur pédagogique appréciable au point de vue du choix du matériel d'enseignement.

Au Congrès pour l'Education Nouvelle à Locarno, divers systèmes didactiques étaient présentés :

D'abord le *système Montessori*, dont le matériel didactique est connu dans le monde entier. Le rapporteur, M^{me} Roubiezek souligne que le but de ce matériel est la libération de l'enfant comme être social. M^{me} Montessori part de son grand amour pour les

enfants. Elle n'est en rien dogmatique pour ce qui touche à l'éducation; tout ce qu'elle fait, elle le fait comme un savant désintéressé. Elle observe la vie des enfants, découvre les lois de leur développement et ensuite insiste pour que les enfants puissent suivre cette loi sans entraves.

Tout le système Montessori repose sur une base scientifique et correspond largement aux intérêts vitaux des enfants.

2° J. MACKINDER (Chelsea Aparatus).

Le matériel didactique Mackinder a beaucoup de points communs avec celui de M^{me} Montessori, mais il est beaucoup plus simple, et par là moins coûteux. L'avantage de ce matériel est qu'il est possible de le préparer soi-même.

Un fait remarquable dans l'emploi de ce matériel est la classification faite par Mackinder. C'est selon le degré de sa complexité que le matériel est employé et donné aux élèves. Ce matériel a pour but l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. Il se compose d'une série de cartons, de boules, de planchettes, d'ardoises, de tableaux, de livres et d'allumettes, c'est-à-dire tout ce qui est facile à préparer soi-même.

A. ODERFELD (Genève) : (« La maison des petits »).

Matériel didactique spécial, préparé pour une application individuelle. Cette méthode consiste dans les visites de bibliothèques spécialement aménagées au point de vue pédagogique pour les enfants.

Le matériel se compose de tableaux qui portent des explications précises.

Miss Edith LUKE : Méthode appliquée dans Dunder Fraining College, et très connue en Angleterre. Le matériel se compose de deux séries de tiroirs dont le premier contient 36 boîtes de matériel amusant et simple, facile à comprendre (pour la lecture); la seconde série comprend 50 boîtes contenant du matériel d'arithmétique (cartes postales, boîtes d'allumettes, etc...).

M^{lle} ALEXANDRINI (Florence), présente un matériel concernant la didactique de l'arithmétique.

Miss WARING (Amérique), jeux éducatifs. Elle donne dans un manuel scolaire les moyens de faire créer par les enfants eux-mêmes jeux et études.

M^{me} BARDOT : Les jeux sensoriels. Elle les divise en deux groupes : un pour les études des couleurs, et l'autre appliqué à la lecture.

Miss COOK : Matériel pour l'enseignement de la lecture, écriture et arithmétique spécialement préparée pour les enfants de 7 à 11 ans.

Notons encore l'existence d'une méthode américaine (Appareils Didactiques) qui porte le nom extravagant du « Fordisme pédagogique ». Il consiste dans la concrétisation de l'enseignement sur certains objets déterminés. Dans ce cas, le programme se forme pendant le processus de l'enseignement. Le fait est intéressant, étant donné que par cette manière les choses et la technique elle-même sont dirigées par celui qui doit être enseigné, qui doit apprendre. Par là, le contrôle devient inutile.

BIBLIOGRAPHIE RUSSE

- 1' THEODORFF. — L'article de A.J. Teotodoff dans *N.P.N. Sch. : L'orientation professionnelle dans les écoles du 2^e degré*.
- 2" THEOTODOFF. — Le programme de l'école unique du travail. 1927 (M).
- 3' LEVITOFF. — *Le programme de l'école unique du travail*. 1927. (M).
- 3" LEVITOFF. — Psychotechnique et accomodation professionnelle. 1927 (M).
- 3" LEVITOFF. — *L'orientation professionnelle et l'école*. 1925. (M).
- 4" IVANTOR. — Les recherches pédologiques de l'enfant et le collectif enfantin. 1926 (M).
- 5" ASKOLOFF. — Dans le recueil du Ribuikoff : *Choix de profession et l'école*. 1926. (M).
- 6" IAS KYN. — *La conférence collective du rayon*. Dans la revue *N.P.N. Sch.* P. 36, année 1929/12.
- 7" Ek. GOURO. . . *Les étrangers sur notre instruction* (éducation). Dans *N.P.N. Sch.* n° 12. 1929.
- 8" DEWEY. — *Impresson of Soviet Russia*. N. Y. 1929. (Sojets traitant sur l'Ecole russe).
- 9° HARPER. — *Civic Training in Soviet Russia*. N. Y. 1929/Teh.
- 10° N. KRONPSKALA. — *Sur le choix de la profession* (avant-propos). Dans *N.P.N. Sch.* n° 12. 1929.
- 11" I.M. SOLOVIEFF. — *Etude des intérêts professionnels chez les écolières allemandes*. Dans *N.P.N. Sch.* 1929.
- 12" I.M. SOLOVIEFF. — *L'école et la vie. Détermination des aptitudes professionnelles chez les adolescents*. Vestuik Prosvexhtaria. 1929/11.
- 13° N.D. LEVITOFF. — *Laboratoire psychologique et la pratique scolaire*. G.I.Z. (M). 1923.
- 14° O. TRATENBERG. . . *La philosophie de l'éducation de la bourgeoisie américaine*. 1929. Moscou. *N.P.N. Sch.*/2.

- 15° D^r HALIL FIKRAT. — *L'histoire de l'éducation et de la pédagogie*. Azerbaïdjan. 1927. Moscou.
- 16° H. MDUCHTADIUDFF. — *La pédagogie de l'Islam* (critique sur l'ouvrage du D^r Fikrat), dans *N.P.N. Sch.* 1929.
- 17° CHATSKY. — *Nouveau et vieux*. Dans *N.P.N. Sch.* 1919/11. Moscou.
- 18° SCHULGINE. — *Sur la question de la pédagogie marxiste*. M. 1920.
- 20° A. KROTCHEENKO. — *Les travaux éducatifs dans les Kolkoz et Soukoz et le travail enfantin*. Dans *N.P.N. Sch.* 1919/11.
- 21° N. K. KROUPSKALA. — *L'Ecole polytechnique du travail et la propagande productive*. M. 1929.
- 22° H. KONOPLEFF. — *Sur la participation de l'école sur le front antireligieux*. — *N.P.N. Sch.* 1929/11.
- 23° M. KRONPENINA. — *Dans l'Europe pédagogique* (impressions pédagogiques). Dans *N.P.N. Sch.* 1929.
- 24° V.A. ARTEMOFF. — *L'étude de l'enfant*. M. 1929.
- 25° V. ARTEMOFF. — *La psychologie expérimentale enfantine*. M. 1929. 1.4.3.
- 26° A. A. MATOUCHAK. — *La caractéristique bio-sociale du collectif scolaire* (rédigé par Professeur Leningrad. 1929 L.
- 27° V. Y. VEINBERG. — *Les aptitudes dans le monde au point de vue facteurs sociaux-biologiques*. M. 1929. R.P.

- 1° I. KARAPINE. — *L'éducation communiste dans les conditions de la collectivisation en masse*. *N.P.N. Sch.* n° 9 1929.
- 2° K. GRINEFF. — *L'Ecole et la Société*. N° 9, 1929. *N.P.N. Sch.* M.
- 3° PETROFF. — *L'éducation préscolaire dans le village*. *N.P.N. Sch.* 9/1929. M.
- 4° E. LIVSCHITZ. — *Les buts de la défense sociale de l'enfance chez nous*. *N.P.N. Sch.* 9/1929. M.
- 5° GRIGORIEFF. — *La liaison entre l'école et la production*. *N.P.N. Sch.* 9/1929.

6° P. YEDLEFF. — *La culture physique à l'école*. N.P.N. Sch. 9/1929.

Les problèmes de la pédagogie scientifique. Recueil des articles (III tomes 1929, 1929 2. M.). N.P.N. Sch. 9/1929.

7° ZALKIND. . . *Pédologie*. N.P.N. Sch. M. 1928/29.

8° BLONSKY. — *Pédologie*. Moscou. 1925.

9° MASLOFF. — *Les bases de l'étude sur l'enfant*. Moscou 1926.

10° ST-HALL. — *Les sens et l'instinct dans l'âge d'adolescence* (en russe). 1925. M.

11° KRETCHMER. — *La formation du corps et du caractère*. (en russe) 1924. M.

KRETCHMER. — *La psychologie médicale*. 1927. M.

12° STEVKO. — *Anatomie biologique de l'enfant* (en russe). 1927. M.

13° ARIAMOFF. — *Les problèmes fondamentaux de la pédologie en U.R.S.S.* (en russe). 1928.

14° MOEMANN. — *Esquisse de la psychologie expérimentale*. (en russe). M.

16° W. STERN. — *Les dons chez les enfants et adolescents*. (en russe). 1926. M.

17° OT. RULHE. — *La psychologie de l'enfant prolétarien* (en russe et en allemand). 1926. M. B.

18° GIZE. — *Psychoanalyse et psychotechnique* (en russe). 1926.

19° ZAGOROVSKY (en russe), dans un article sur : *Les habitudes sociales organisatrices dans l'école du premier degré*. Recueil Assimilation des habitudes dans le complexe. 1928. Voroneje.

20° ZALKIND. — *Les articles sur la jeunesse soviétique* (en russe). 1927. C.I.K. M.

21° ARIAMOFF. — *L'enfant du travailleur*. 1926.

21° Y. CHAPIRO, etc... (en russe) dans V.P. (M.O.N.O.). 1925.
Le programme de l'école du travail au point de vue hygiénique et médico-pédologique. M. 1925.

22° Y. CHAPIRO. — *Les bases médico-pédologiques des programmes scolaires*. M. 1926.

23° E.I. PETROVSKY. — *Ecole de travail soviétique*. Dans R.P. 1926. M.

24° I. VEXLER, etc... — *Education sociale*. M. 1926.

- 25° E. STERLIGOVA. — *Les intérêts de l'enfant et les programmes de G.U.S. dans l'école des masses*. M.O.N.O. 1925. V.P. M.
- 26° M. MASOFF et E. GOLANT (recueil des articles). — *Essai d'étude du travail pédagogique avec les adultes*. Moscou 1926.
- Les testes scolaires*, matériaux pour études des habitudes et connaissances scolaires, rédigés par A. Smirnov (R.P.). Moscou, 1928.
- 27° K. SOKOLOFF. — *Méthodes de l'enseignement par les complexes*, 3 éditions. Moscou 1924.
- 28° P.P. BLONSKY. — *Les bases de la pédologie* (en russe). Moscou 1925.
- 29° BRUKS. — *Le Standard à l'école* (Cosmos. Moscou). 1926.
- 30° KALMICHMIKOFF. — *L'encyclopédie pédagogique*, Moscou. (rec. Kalachnikov).
- 31° KALMICHMIKOFF. — *Les Tests de l'Institut des méthodes du travail scolaire*. Moscou 1926.
- 32° A.M. SCHOUBERT. — *Les tests scolaires*. Moscou 1926.
- 33° OSKOLKOFF. — *Le développement de l'habitude de lire*. Moscou 1928.
- 34° B.V. BACHKIROFF. — *La méthode statistique dans la psychologie et pédagogie*. 1927.
- 35° BLONSKY, BERNSTEIN, etc. — *Tests* (théorie et pratique). Moscou 1928.
- 36° GOURIANOFF. — *Appréciation du progrès scolaire*. Moscou 1926.
- 37° J.A. LEVINE. — *Les méthodes nouvelles d'examen du progrès et dons chez les élèves dans la pratique des écoles du Leningrad*. L. 1927.
- 38° S.I. FEDOROFF. — *L'expériment pédagogique scolaire dans l'école du travail et professionnel*. L. 1927.
- 39° S.I. FEDOROFF. — *Les questions de pédagogie soviétique. Organisation de l'Institut expérimental-scientifique*. Moscou 1929.
- 40° E. THORNDIKE. — *Les principes d'éducation. L'enseignement basé sur la psychologie* (en russe). M. 1926.
- W. H. KILPATRICK. — *Les bases de la méthode* (en russe). Moscou 1928.
- ZALKIND. — *Les questions fondamentales de la pédologie* (en russe). Moscou 1927.

- 43° A.A. UCKTOMSKY. — *Les principes de la dominante* (en russe). *Le nouveau dans la réflexiologie et psychiologie du système nerveux*. Moscou 1928.
- 45° M. PISTRAK. — *Le polytechnisme à l'école*. Dans le rec. « L'organisation et méthodes du travail de l'enseignement ». (Ed. *L'Éducation sociale*). Moscou 1926.
- 46° CHULGUINE. — *Marx et Engels dans leurs explications pédagogiques*. Moscou 1924.
- 47° E. PEROVSKY. — *L'école du travail soviétique*. Moscou 1928.
- 48° I.G. ARTOUCHOFF et I.D. MARTINENKO. — *Les programmes de G.U.S. et l'école des masses*. Moscou 1925.
- 49° A. LUNATCHARSKY. — *Les principes de la formation* (organisation) *de l'école du travail et les programmes de G.U.S.* (en russe), 1926. M.
- 50° I. TRAPKINE et A. KATANSKAYA :
- 51° *L'école et la préparation du pain* (hlebozagotovka. N.P.N. Sch. 929/10.
- 52° R. LEMBERG. — *Sur les intérêts polytechniques chez les enfants*. N.P.N. Sch. 1929/10.
- 53° I. ROZANOFF. — *La mesure de la naissance du travail chez les écoliers*. N.P.N. Sch. 1929/9.
- 54° A. ARAHANGELSKAIA. — *Le groupement* (croujok) *étranger et la « Gazette du mur »* (stengazeta). N.P.N. Sch. 1929/10.
- 55° ROSEMBERG et HELBEMANN. — *Les essais sur le travail dans l'école du travail des villages*. N.P.N. Sch. 1929/10.
- 56° KRONPSKAIA. — *Sur la liquidation de l'analphabétisme* (en russe). N.P.N. Sch. 1929/10.
- 57° NOROVETZKY. — *Le cléricalisme et l'organisation de la jeunesse en Hongrie*. N.P.N. Sch. 1929/10.
- 58° TBID. — *L'organisation fasciste de la jeunesse dans l'Italie contemporaine*. N.P.N. Sch. 1929/10.

LIVRES DIVERS RELATIFS
A LA METHODE D'INSTRUCTION

KROUPSKAIA N.K. — *Au troisième front. Article et discours. 1^{re} partie : L'éducation sociale des enfants et des adolescents. Le travail et l'instruction liés à la politique. 2^e partie :*

Ed. Travailleur de l'Instruction

LOUNATCHARSKY A.V. et SCRYPNIK N.A. — *L'instruction publique en U.R.S.S. en rapport avec la reconstruction économique nationale.*

Ed. : Travailleur de l'Instruction. M.

MEDYNSKY E.N. — *L'histoire de la pédagogie en rapport avec le développement économique de la société.*

Premier volume : *Les populations primitives jusqu'à l'époque du capitalisme industriel.*

Ed. : Travailleur de l'Instruction. M.

Deuxième volume : *L'époque du capitalisme industriel.*

Ed. : Travailleur de l'Instruction. M.

L'instruction publique dans la R.S.F.S.R. en 1928.

Ed. : Travailleur de l'Instruction. M.

Les problèmes de l'étude et de l'éducation de l'enfant, sous la réd. du prof. V.P. KACHTCHENKO :

1° *L'étude du groupe des enfants.*

2° *Le profil social.*

3° *L'expérimentation naturelle.*

4° *La réussite scolaire.*

Ed. : Société action, d'édition de Moscou

L'école au village. L'école de vie agricole rédigée par N. POPOVA.

Ed. : Société action, d'édition de Moscou

SMIRNOV A.A. — *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent* (Introduit. et études).

Ed. : Société action, d'édition de Moscou

- BLONSKY P. — *Les problèmes de la pédagogie.*
Ed. : Société action. d'édition de Moscou
- AVTOUKHOV I. et MERTYNENKO. — *Les programmes du G.U.S. et l'école des masses.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- BELOOUSOV. — *Les étapes du développement du self-gouvernement scolaire*
- BELAEV M. — *Les éléments de l'étude évolutive du travail de l'école du deuxième degré.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- BERGNOM S. et DOLINSKY S. — *Travail des cercles ou clubs.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- BLONSKY P. — *Les nouveaux programmes du G.U.S. et le professeur.*
Ed. : Société action. d'édition de Moscou
Pédagogie, 5^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- Principes de pédagogie.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- Pédologie à l'école de masses du premier degré.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- Le premier trimestre dans la nouvelle école du premier degré, 3^e édition.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- VAREIKIS S. — *La politique du parti au village et la tâche de la presse paysanne.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- VYGOSTKY L. — *La psychologie pédagogique.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- VEWY J. — *L'Ecole et la Société, 2^e édition.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- ZARODOV V. — *Le professorat et le Komsomol, 2^e édit.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- IVANOVSKY P. — *La culture physique à l'école, 2^e édit.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- IGNATIEV V. — *Les principes de la culture physique, 2^e édition.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction

- IORDANSKY N. — *Ecole pour le travail des masses*, 3^e éd.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
Les principes et la pratique de l'éducation sociale,
4^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
CARLESKIKH A. — *Par l'école vers l'organisation de l'éco-*
nomie paysanne, 3^e édition.
Editeur : Travailleur de l'Instruction
KRAAKOV S. — *Etude de psychologie*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
KROUPSKAIA N. — *Le travail collectif du personnel en-*
seignant, 3^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
L'école soviétique.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
LÉNINE N. — *La révolution sociale et les tâches de*
l'instruction (Art. et disc.), 2^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
LIVCHITZ E. — *Les enfants abandonnés*, (Les causes so-
ciales profondes).
Ed. : Travailleur de l'Instruction
LOUNATCHARSKY. — *Les problèmes de l'instruction pu-*
blique, 2^e édition.
Ed. : Travailleur et Instruction
Les tâches de l'instruction dans le système de l'édi-
fication soviétique.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
LWOW K. — *Les soirées illustratives*, 2^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
MIDI V. et PIORKOWSKY G. — *Ingéniosité des enfants*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
MICHINE S. — *Le trimestre d'été et de printemps*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
MOLOGLOVY S. et CHIMKEVITCH. — *Les problèmes de*
l'école du travail, au point de vue marxiste.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
PINKEVITCH A. — *Introduction dans la pédagogie*.
1^{er} vol. : *Théorie de l'éducation*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
2^e vol. : *L'Ecole de travail*, 2^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
(Réd.) : *Les idées de la Grande Révolution Fran-*
çaise.
Ed. : Travailleur de l'Instruction

- PISTRAK M. — *Problèmes vitaux de l'école soviétique contemporaine*, 2^e édit.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- POPOVA N. (rédacl.). — *Comment nous vivons et travaillons dans notre « Ecole de Vie »*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
« *Ecole de Vie* », 3^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- RYKLINE G. et MIROV J. — *Dix causeries avec le « Selkor »*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- RYKOV A. — *Les tâches immédiates du Gouvernement soviétique et le professorat*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
La pratique contemporaine de l'éducation sociale.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
Recueil d'articles avec avant-propos de Kroupskaïa.
2^e édition.
Le professeur et la révolution.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
Recueil d'art. et de matériaux rédigés par A. V. Lounatcharsky, A. A. Korostelev, et S. I. Syrzov.
- CHATSKY S. — *Les programmes du G.U.S. et le travail local s'y rapportant*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- CHOULGINE V. — *Marx et Engels dans leurs estimations pédagogiques*, 2^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
Problèmes principaux de l'éducation sociale 4^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
La production agricole de l'école américaine.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
Programmes d'écoles agricoles américaines.
- SERGUEL S. — *Excursions en bateau et à pied*.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- SINGOLEVITCH. *L'étude de la société à l'école du travail*, 4^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- SMOUCHKEV V. — *Etude sur la politique économique soviétique*, 3^e édition.
Ed. : Travailleur de l'Instruction

- SOKOLOV K., KOWISLAVITCH B. et SOVINSKOJIE O. — *Essai d'une étude approfondie sur de nouveaux programmes pour les 3 premières années d'enseignement, 2^e édition.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- STRIESVSKOJE I. — *Éducation par correspondance.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
L'expérimentation du Goubpros.
Instruction dans le gouvernement de Moscou.
- SOUCHOWE V. — *Quels peuvent être les résultats d'une excursion.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- WHIPPLE G. — *Comment il faut étudier.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- OUCHOKOFF D. — *Une courte introduction à l'étude de la langue, 7^e édition.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- FENOMENOFF M. — *Études de mœurs villageoises à l'école.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- KHAROUZINE N. — *Manuel de maréchalerie.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
L'éducation artistique à l'école du premier degré.
- CHAPIRO A. — *La langue russe. Manuel de grammaire, d'orthographe, d'orthographe et du développement de la technique du langage. Pour les facultés ouvrières, écoles militaires et écoles d'adultes supérieures, 2^e édition.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- CHOPOCHNIKOV I. — *Des sons vivants. Méthodes d'enseignement des sons. L'A.B.C. (selon la méthode imagomotoire).*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- CHIETZKY S. — *L'entourage. L'instituteur et le problème du jardin d'enfants.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- CHLEGER L. — *Comment il faut aborder l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les particularités du travail avec des enfants de sept ans.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction
- EURENOV V. — *L'année scolaire à l'école villageoise sur la base des programmes du G.U.S. 3^e édition.*
Ed. : Travailleur de l'Instruction

CONCLUSION

Et maintenant, ayant analysé les multiples courants modernes dans le domaine de la psychologie de l'enfant, nous arrivons à une conclusion qui pourra être juste ou non, qu'importe, puisque ceci n'engage que l'auteur.

Résumons : 1° depuis le commencement de notre siècle une conception nouvelle de l'enfant a pris très clairement naissance. L'enfant n'est plus un mystère, il n'est plus un homme en miniature ni un homme incomplet en voie de formation, répétant les instincts de ses ancêtres. L'enfant est un être vivant, agissant sur le milieu social tout en subissant l'influence de ce dernier, toujours dans les conditions historiques données, bref en une époque et un milieu déterminés.

2° Une fois cette conception plus ou moins admise, la guerre et ses conséquences ont ouvert une autre voie à la science de l'enfant, d'où les courants appelés biologiques, psychologiques, biogénétiques, socialpsychologiques, dualistes, psychanalystes, etc., etc...

Ces différentes théories et leur opposition ont empêché pendant longtemps l'apparition de la vraie compréhension de l'enfant.

3° Il fallait créer une synthèse de tous courants énumérés plus haut pour arriver à la véritable science de l'enfant : la pédologie.

La pédologie présente une époque grandiose dans l'histoire de la science pédagogique; elle est une révolution dans ce domaine et son application n'a pu commencer que par la coïncidence d'une révolution dans l'histoire de l'humanité : celle d'Octobre.

Elle suppose des connaissances théoriques et pratiques au point de vue psychologique et pédagogique; une compréhension dialectique de l'histoire lui est nécessaire, mais pour appliquer toutes ces connaissances, il lui faut un milieu approprié, c'est-à-dire des conditions sociales favorables au pédologue et à l'enfant, bref une société autrement conçue que la nôtre.

Que valent toutes les connaissances pédopsychologiques actuelles si elles restent des théories mortes ou appliquées ici et là dans des centres expérimentaux de l'Europe et de l'Amérique? (Exemple avec l'idée magnifique de F. Bakule, Prague).

Suffit-il de manifester des connaissances et de la bonne volonté de pédagogue remarquable dans un monde où il manque toujours des moyens les plus élémentaires pour une application générale?

Non, il faut créer des conditions historiques objectives pour permettre au pédagogue de passer de la théorie à la pratique, de la constatation pure et simple des faits pédagogiques à leur application dans la vie sociale.

L'école russe se prête à cette réunion grâce à sa

nouvelle conception de la vie, puisque sa propre structure économique et sociale suppose en elle-même l'école nouvelle, bref l'Ecole Polytechnique du Travail.



Vu et permis d'imprimer :

Nancy, le 9 juillet 1935.

*Le Recteur de l'Académie,
Président du Conseil de l'Université,*

L. BRUNTZ.

Vu et approuvé :

Le Doyen de la Faculté des Lettres,

J. LAURENT.

Le 6 juillet 1935.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- BÜHLER (Ch.) und J. HAAS. — *Gibt es Fälle, in denen man eüen muss*. C. Wiener Arb. z. Päd. Ps. I. 1924.
- BERNFELD. — *Vom Dichterischen Schaffen der Jugend*. 1924.
- BUSEMANN. — *Humanismus und Jugendpsychologie Zeitschrift für pädagogische Psychologie* Z. Päd. Ps. 1925, 2.
- BUSEMANN. — *Pädagogische Milienkunde*. 1927.
- BUSEMANN. — *Die Jugend eineigenen Urteil*. 1926.
- BÜHLER Ch. — *Das Seelenleben des Jugendlichen*. 4. Auf. 1927. W.
- BUES. — *Die Stellung des Jugendlichen zum Beruf und zur Arbeit* 1926.
- A. BUSEMANN. — *Die Jugend eineigenen Urteil*. 1926.
- BÜHLER Ch. — *Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit*. Z. Ps. 100 (1). 1926.
- BLEULER. — *Kretschmers Buch*. Ref. Allg. Seit. J. Psych.
- A. BOREL. — *Rêveurs et boudeurs morbides*. Journal de Psychologie. J. de Psych. 1925.
- CHALLAYE. — *Psychologie génétique et éthique*. (Traité de psychologie Ch. Dumas). 1924.
- W. V. — *Charter's Curriculum Construction*. New-York, The Macmillan Compagny 1923. pp. 83-84.
- DOUNEY. — *The Will, Temperament and its testing*. 1923.
- DUCK. — *Zür Beinflussbarkeit der Schüler Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. Z. Päd. Ps. 1912. 13.
- DURING. — *Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik*.
- DOLLES. — *Der Lausbub und Rowdy als psychobiologische Rolle*. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Z. Päd. Ps. 21. 1920.
- DEHN. — *Grossstadtjugend*. 1922.

- GORDON. — *Hand and ear tests*. Br. J. of. Ps. 1922-23.
- GROOS K. — *Das Seelenleben des Kindes*. 3 Aufg. 1911.
- GENNING. — *Starre eidetische Klang und Schmerzbilder* *Zeitschrift für Psychologie*. Z. Ps. 1923.
- K. GROOS. — *Zur Psychologie der Reifezeit*. Internat. Monatshefte. 1912.
- GRUNWALD. — *Pädagogische Psychologie*. 1921.
- GAASE. — *Die äusseren Ursachen des Sitzenbleibens in d. Volksschule* *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. Z. Päd. Ps. 20. 1919.
- GIESE. — *Das Gullivererlebnis der Jugend* *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Z. Päd. Ps. 1925 n° 5.
- GEYWARD. — *Das Landkind*. 1924.
- HEWES. — *Standardization of the Whipple-Healy tapping test*, *Journal of applied Psychologie* J. of. appl. Ps. VI. 2. 1922.
- HENNING. — *Das Urbild*. *Zeitschrift für Psychologie*. Z. Ps. XCIV. 1924.
- HELLER (Th.). — *Über Psychologie und Psychopathologie des Jugendlichen*. 1927.
- HOFFMANN (W.). — *Die Reifezeit*. 2 Auf. 1926.
- HUTH-HELMUT. — *Die Bedeutung der Familie für das Schicksal des Einzelnen*. Zt. f. Sexualwiss. IX. 1923.
- HETZER (H.). — *Systematische Dauerbeobachtungen am Jugendlichen über den Verlauf der negativen Phase*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Z. Päd. Ps. 1927 n° 2. — *Der Einschluss der negativen Phase auf soziale Verhalten und literarische Produktion pubertierenden Mädchen*, *Quellen und Stud.* zur Jugendkunde. 4. 1926.
- HOMBURGER. — *Psychopathologie des Kinderalters*. 1923.
- L'HOUE (A.). — *Zur Psychologie des Bauerntums*. 1925.
- ST-HALL. — *Adolescence*. 1905. I. 158.
- JAENSCH. — *Die Eidetik* 1926. *Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter*. 1923.
- E. JONES. — *Some Problems of Adolescence*. Br. Journ. of. Psych. XIII. I. 1922.
- KILPATRICK. — *Subject, Matter and Educative Process*. Chapt. XVII. *Foundations of Method*. N. Y. 1925.

- KROH (O.). — *Die Phasen der Jugendentwicklung*. Wittembergische Schulworte. 2. 1926.
- KRETCHMER. — *Lebensalter und Umwelt in ihrer Wirkung auf den Konstitutionstypus*. Zeitschrift für. Z. ges. Neur. u. Psych. B. 1011. 1926.
- KARSTADT. — *Zür Schaffung von Paralleltests*. Z. Ang. Ps. 13. 1918.
- KRUCKENBERG. — *Die Klasse als Lebensform*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Z. Päd. Ps. 1925.
- KAUTZ. — *Um die Seele des Industriekindes*. 1926.
- LAMMERMANN. — *Das Mannheimer Kombinierte Verfahren der Begabtauslese*. Bh. Zeitschrift für. Psychologie. Ang. Ps. 1927.
- LIPMANN. — *Die Wirkung der Suggestionsfragen*. 1909.
- LIPMANN UND BOGEN. — *Naive Physik*. 1925.
- LAU (E.). — *Beiträge zur Psychologie des Jugendlichen*, 1925 3. Aufl.
- LODE. — *Expérimentelle Untersuchungen über die Urteilsfähigkeit und Urteilsbeständigkeit der Kinder*. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Z. Päd. Ps. 15. 1914.
- MARBE. — *Psychologie d. Unfälleigkeit*. 1926.
- H. MEYER und G. PFAHLER. — *Untersuchungen des technisch, praktischen und des technisch teoretischen Verhaltens bei Schulkindern*. Zeitschrift für Psychologie. Z. Ang. Ps. 1926.
- C. O. MATHEWS. — *The Grade Placement of Curriculum Materials in the social Studies*. N. Y. Teachers College Columbia University. 1926.
- MEDE. — *Expérimentelle Massenspsychologie*. 1920.
- NEUBAUER. — *Über die Entwicklung der Technischen Begabung bei Kindern*. Zeitschrift für Allg. Psychologie. Z. Ang. Ps. 1927. 2.
- NETER. — *Das einzige Kind*. 1925. Y.
- ORMIAN. — *Das schlußfolgernde Denken des Kindes*, Wiener Arb. Zür. Ps. 4. 1926.
- ODERFELD. — *Enquête sur le Matériel Auto-Educateur* (pour l'Ere Nouvelle. 1926. Juillet).
- PIAGET. — *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926.

- PIAGET et KRAFT. — *La notion de l'ordre des événements et le test des images en désordre*. Archives de Psychologie. Arch. de Ps. XIX. 1925.
- A. PIAGET. — *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1924.
- A. PIAGET et ROSELLO. — *Notes sur les types de description d'image chez les enfants*. Arch. de Ps. XVIII. 1922.
- A. PIAGET. — *Le langage et la pensée chez l'enfant*. 1921.
- PEREZ. — *Observations et remarques sur la mentalité du premier âge*. Journal de Psychologie. J. de Ps. 1925. n° 5.
- PETERS. — *Ergebnisse und Probleme der Psychologie des Lernens*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Z. Päd. 1924. 8.
- PETERS. — *Einführung in das Seelenleben des Jugendlichen*. 1925.
- PETERS. — *Die Vererbung geist. Eigenschaften und die psychische Konstitution*. 1925.
- PETERSON. — *Intelligence conceived as mechanisme Psychological*. Review. Ps. Rev.
- PLENZAT. — *Die Seele des Landkindes*. 1925.
- ROLOFF (Prof. E.M.). — *Lexikon der Pädagogik*, Berlin 1921. B. III, s. 594.
- ROLOFF (E.M.). — *Vergleichend-psychologische Untersuchungen über Kindliche, Definitionsleistungen*. 1922.
- STERN K. u. W. — *Erinnerung, Aussage und Lüge in d. frühen Kindheit*. 1909.
- STERN W. — *Zur Psychologie der reifenden Jugend*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Z. Päd. Ps. 1927.
- STERN W. — *Das Seelenbild der reifenden Jugend*.
- STERN W. — *Anfänge der Reifezeit*. 1925.
- STERN W. — *Das Ernstspiel und Jugend*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Z. Päd. Ps. 1925.
- SCHUSSLER. — *Die Entwicklung des schlussfolgernden Denkens bei Kindern und Jugendlichen*. Zeitschrift für Psychologie. Z. Ang. Ps. 17. 1920.
- SCHLESINGER. — *Die Kinder der Kinderreichen Familien*. Archives für Kinderheilkunde. 73. 1923.

- F. R. STRATEMEYER and H. B. BRUNER. — *Rating Elementary School Courses of Study. A Report, the results Secured from Rating Nine Thousand Elementary School Courses of Study*, Bureau of Publications Teachers College Columbia University. N. Y. 1925. B.
- SPRANGER E. — *Psychologie des Jugendalters*. 6 Auf. 1926.
- SEGRS. — *Recherches sur la perception visuelle chez les enfants âgés de trois à douze ans*, J. de Ps. n° 6. 1926. P.
- SELMAN. — *Freundschaft unter Mädchen*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Z. Päd. Ps. 1920.21.
- SASSENHAGEN. — *Ueber geistige Leistungen des Lankindes und Stadtkindes*. Zeitschrift für Psychologie. Z. Ang. Ps. 37. 1926.
- TUMPLIZ O. — *Einführung in d. Jugendkunde*. B.I. u II. 1926. Reifejahre. B.I. II. 1925.
- TEXS. — *Grossstadtpädagogick*. (Aus Natur und Geisteswesen).
- VECERKA. — *Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit*. Quellen und Studien zur Jugendkunde. H. 4. 1926. W.
- VOGEL. — *Untersühungen über Denkbeziehungen und Urteile der Kinder*. 1911.
- WUNDT. — *Die Sprache*. 1904. D.
- WHITMAN. — *A brief test serie for manual dexterity*. Journal of éducationnal Psychology J. of. ed. Ps. XVI. 2. 1925.
- WEIGEL. — *Vom Wertereich des Jugendlichen*. Th. I. u. 11. 1926.
- WHEELER. — *A Psychological description of intelligence*. Psychological Review Ps. Rev. WW. 2. 1924.
- WILLIAMS. — *A Study of adolescent friendship*. Pédagogical. Ped Sem. XXX 4.
- ZEMAN. — *Verbreiterung und Urt der eidetischen Anlage*. Zeitschrift für Psychologie. Z. Ps. 96. 1914.
- Z. Päd. Ps. — Zeitschrift für pädagogische Psychologie.
- S. Ps. — Zeitschrift für Psychologie.
- Z. ges N.P.S. — Zeitschrift für gesamte Neurologie und Psychiatrie.
- Z. ang. P. — Zeitschrift für angewandte Psychologie.
- J. de Ps. — Journal de Psychologie.

- Arch. de Ps. — Archives de Psychologie.
Br. J. Of. Ps. — British Journal of Psychology.
J. Of. ed. Ps. — Journal of éducationnal Psychology.
J. Of. Appl. Ps. — Journal of applied Psychology.
Ps. Rev. — Psychological Review.
Ped. Sem. — Pédagogical Seminary.
N.P.N. Sch. : « Sur le chemin de l'Ecole Nouvelle. »
R.P. : « Rabotchi Prosvechtenia ». (Trav. d'Enseignement).
N.U. : « Instituteur Populaire ». (National).

OUVRAGES DIVERS CONCERNANT INDIRECTEMENT NOTRE ETUDE

PSYCHOLOGIE.

- HOPKINS. L. Thomas.
1924. *The intelligence of continuation schollchildren in Massachusetts*. Cambridge, Harvard University Press.

ECONOMIE POLITIQUE.

- WILLIAM Dorothy et SKINNER Mary.
1926. *Work of Children on Illinois farms*.
Washington, Goverment Printing Office.

PEDAGOGIE.

- KINGSLEY Sherman.
1913. *Open Air Crusaden. The individuality of the Child versus the system together with a Report of the Elizabeth Mc Cormick open air School*. Chicago.

PEDAGOGIE.

- DOTTRENS Robert (chargé de cours à l'Institut J. J. Rousseau.
1927. *L'Education nouvelle en Autriche* (Collection d'actualités pédagogiques publiée sous les auspices de l'Institut J.-J. Rousseau et de la Société belge de Pédotechnie).

SANDS Irving et BLANCHART Phillis.

1923. *Abnormal Behavior. Pitfalls of our Minds. An introduction to the Study of Abnormal and antisocial Behavior.* (London. George Romtledge et Sons Ltd.).

SINCLAIR S.B. (inspector of auxiliary classes for Ontario).

1927. *Special training for schoolage children in need of special care.* (Ottawa. Canadian Conneil on Child Welfare).

FERRIÈRE Ad.

La coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'Ecole (Genève. Société générale d'imprimerie).

MAYO Katherine.

1927. *Mother India.* London, Jonathan Cape. 30 Bebford Square.

DÄOUET Suzanne.

1926. *Les paradoxes de l'hérédité psychologique.* Thèse présentée et publiquement soutenue devant la Faculté de médecine de Montpellier.

KRETSCHNER E. (prof. de psychiâtrie à l'Univ. de Marburg.

1927. *Manuel théorique et pratique de psychologie médicale* (Paris. Payot, boulevard Saint-Germain, 106).

CLÉMENT. Dr G.

1927. *Le droit de l'enfant à naître. Réflexions pour les médecins et les non-médecins* (Bruges, édit. Charles Beyaert).

IESELL Arnold.

1926. *The mental growth of the pre-school child.* New-York. The Macmillan Compagny.

CALVERTON V.F. et SCHMALKAUSEN L. D.

Sex in civilisation. New-York. The Macaulay Compagny.

SKINNER Mary.

1928. *Child Labor in New-Jersey.* Washington. United States Gouvernement Printing office.

ADAMS. Sir John.

1927. *Modern development in educational practice.* London University.

BRANOM. Mendel E.

S.D. *The project method in Education by Mendel E. Branom.* (Boston. Richard Badger).

STEVENSON. John Alford.

1924. *The project method of teaching*. New-York.

JADOT René.

1927. *L'Ecole contre la Société* (Introduction à la Socio-Pédagogie). Bruxelles. L'Eglantine.

EDUCATION FEMININE.

HUGUENIN Elisabeth.

La co-éducation des sexes. Expériences et réflexions.
Editions Delachaux et Nielslé.

BINET, BUSQUET, CHAMPY, LESNE, PEZARD, PORCHER, RABAUD, VIGNES.

1927. *Traité de physiologie normale et pathologique* publié sous la direction de G.H. Roger (prof. Faculté Médecine, Paris). Paris. Masson et Cie.

STORAGE. D^r Victor.

1926. *L'hygiène sociale et les étrangers en France*. Edit. Marcel Vigné, Paris.

FOERSTER, membre de l'Académie des sciences de Cracovie, ancien prof. de philo et pédag. à l'Université de Munich.

Morale sexuelle et pédagogie sexuelle. Paris, édit. Blond et Gay.

BEYER. Clara Mortenson.

1931. *Children of working mothers in Philadelphia*. Washington.

HEALY. William et BRONNER Augusta.

1928. *Delinquents and criminals*. New-York.

MAC Gill.

1929. *Child Labor in New-Jersey*. Washington.

BALDWIN et STECHER.

1927. *The psychology of the preschool child*, New-York.

DETAILLE Léopold.

Psychologie appliquée à l'éducation. Liège. H. Desoer, éditeur.

SEGGERS J. E.

1926. *La perception visuelle et la fonction du globalisation chez les enfants*. Préface de Decroly. Bruxelles, édit. Lamertin.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE I

Les différentes théories sur la périodisation de l'enfance	7
Bibliographie	20

CHAPITRE II

Les conceptions biologiques, psychologiques, réflexologiques et sociologiques de l'étude de la deuxième enfance	21
Bibliographie	32

CHAPITRE III

Les différents courants pédo-psychologiques sur le rapport entre l'enfant et le milieu social	33
Bibliographie	42

CHAPITRE IV

L'origine de la méthode pédologique	43
---	----

CHAPITRE V

Analyse du matériel d'enseignement dans le processus pédagogique	59
Bibliographie des chapitres IV et V	81

CONCLUSION	91
------------------	----

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	95
------------------------------	----

